

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 40. ТОМ 1
ISSUE 40. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від 09.09.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 40. Том 1. – 308 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); **Зимомя 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., Зимомя 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., Зимомя І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 11 from 09.09.2021)

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 40. Volume 1. – 308 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. Dushniy** – 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 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. Yanishyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 94(477.83) "15/17": 35.075.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-1>**Микола ГАЛІВ,***orcid.org/0000-0001-7068-3124*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *halivm@yahoo.com*

РЕМЕСЛА, ПРОМИСЛИ І ТОРГІВЛЯ В СЕЛІ ЛІТИНЯ НА ДРОГОБИЧЧИНІ (XVI–XVIII СТ.)

У статті проаналізовано стан ремісництва, промислів та торгівельної діяльності у селі Літиня на Дрогобищчині впродовж XVI–XVIII ст. Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні загальнонаукових, спеціально-історичних і спеціальних джерелознавчих методів. Наукова новизна полягає в тому, що вперше на основі документальних, актових джерел розкрито стан ремісництва, промислів та торгівельної діяльності села Літиня у XVI–XVIII ст. Відзначено, що історія села сягає давньоруського часу, хоча перша писемна загадка про нього датується 1415 р. Натомість перші свідчення про наявність у Літині осіб, що займаються ремеслами, стосуються другої половини XVI ст.

Досліджено, що мешканці села Літиня на Дрогобищчині, попри заняття землеробством як основною галуззю господарювання, займалися ремеслом, промислами і торгівлею. Уперше наявність ремісника в Літині зафіксовано у 1577 р. Поширеними ремеслами в підгірських селах було прядіння і ткацтво, ковальство. Ремесла та промисли (бондарство, будництво, діглярство, гонтарство, колодійство), вочевидь, були основними заняттями і для загородників, комирників та халупників. Інші промисли, зокрема бджільництво, рибальство, гуральництво, стали важливим, хоч і додатковим напрямом господарювання літинських селян, які таким чином збагачували свій харчовий раціон, покращували власне матеріальне становище шляхом продажу виробленої продукції тощо. Уміння зводити літинськими селянами житлові споруди доводиться наявністю у селі «офіцерського будиночка», описаного в інвентарі Самбірської економії 1768 р. До торгівельної діяльності селяни були залучені віддавна, адже сплачували грошові чинші, а відтак змушені були продавати частину виробленої продукції на ринку. Більш заможним селянам-господарям (а також священикам, корчмарям, мельникам, які де-юре не були членами сільської громади) торгівля продуктами землеробства, тваринництва, промислів давала змогу накопичувати порівняно значні грошові заощадження.

Ключові слова: Літиня, ремісництво, промисли, торгівля, Галицьке Підгір'я.

Mykola HALIV,*orcid.org/0000-0001-7068-3124*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the History of Ukraine Department

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *halivm@yahoo.com*

HANDICRAFTS, CRAFTS AND TRADE IN THE VILLAGE OF LITYNA IN THE DROHOBYCH DISTRICT (XVI–XVIII CENTURIES)

The handicrafts, crafts and trade in the village of Litynia in Drohobych district in the XVI–XVIII centuries explored in this article. The research methodology is based on the complex application of general scientific, special-historical and special source-based methods. The scientific novelty lies in the fact that for the first time on the basis of documentary, act sources the state of handicrafts, crafts and trade activity of the village of Litynia in the XVI–XVIII centuries was revealed. It is noted that the history of the village of Litynia dates back to ancient times (Kievan Rus), although the first written mention about it dates back to 1415. Instead, the first documentary records of peasants engaged in handicrafts in Lityn were made in the second half of the XVI century.

It is investigated that the inhabitants of the village of Litynia in the Drohobych district were engaged in agriculture as the main branch of economy. At the same time, they were engaged in handicrafts, trades and trade. The artisan in Litynia was first recorded in historical sources in 1577. Spinning and weaving, blacksmithing were common crafts in the villages near the Carpathian Mountains. Crafts and handicrafts (cooperage, artisanal production of potash (budnytstvo),

tar (dihtarstvo), wooden shingles (gontarstvo), wooden wheels (kolodiystvo)) were the main occupations for zagorodnyks, komirnyks and halupnyks. Other industries, including apiculture, fishing, and home production of horilka-vodka and beer (huralnyctvo), were important, albeit additional, farming for the peasants in Litynia, who thus enriched their diet, improved their financial situation by selling their products, and so on. Peasants were able to build houses, as evidenced by the "officer's house" in the village of Litynia, which was described in the inventory of the Sambir economy in 1768. Peasants were involved in trade for a long time, because they paid rent, and therefore sold some products on the market. For wealthier peasants-owners (as well as priests, innkeepers, millers, who de jure were not members of the rural community) trade of the products of agriculture, livestock farming, crafts was an opportunity to accumulate relatively significant monetary savings.

Key words: village of Litynia, handicrafts, crafts, trade, Galician Pidhirya.

Постановка проблеми. Дослідження минувшини ремісничо-торгівельних відносин у селах Східногалицького Підгір'я складає невід'ємну частину вивчення історії кожного поселення та історії економічного й повсякденного життя галицького селянства. Аналіз стану ремісництва, промислів та торгівлі в певному селі дасть змогу більш деталізовано і фактологічно продемонструвати різні аспекти господарської діяльності українського селянства ранньомодерного часу на теренах Дрогобицько-Самбірського Підгір'я. Відзначимо, що вибір села Літиня об'єктом нашого дослідження зумовлюється наявністю в автора значного масиву джерел до історії цього поселення, яке знаходилося на теренах Дрогобицького повіту, але з кінця XVI ст. належало до королівських маєтків Самбірського староства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історико-краєзнавчій науковій літературі відсутні значні дослідження історії села Літиня. Проте українська та польська історіографії можуть похвалитися певними здобутками щодо висвітлення соціальних процесів у галицьких селах, зокрема й підгірських. Маємо на увазі праці Т. Балабушевич (Балабушевич, 1993), В. Інкіна (Інкін, 2004), В. Пірка (Пірко, 2006), І. Смутка (Смуток, 2001), М. Горна (Horn, 1976), Р. Рыбарського (Rybarski, 1936) та інших учених (Лаба, 2008; Стецик, 2005; Галів, 2012). Автором цієї статті підготовлено до друку дослідження землеробства як ключової галузі господарства села Літиня.

Мета статті – проаналізувати стан ремісництва, промислів та торгівельної діяльності у селі Літиня на Дрогобиччині впродовж XVI–XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. Історія села Літиня сягає давньоруської доби. За переказами, його заснували у XIII ст. мешканці сусідніх сіл, передовсім Грушова, які улітку на теренах, де пізніше виникло поселення, випасали худобу (Dziedzicki, 1884: 354). Водночас археологічні дані свідчать про існування на теренах Літині давньоруського поселення XI – XIII ст. (Ратич, 1957: 17). Перша письмова згадка про село датується 5 жовтня 1415 р. Саме тоді король Владислав II Ягайло

надав дрогобицькому судді Філу з Літині та його братові Мешу документ, який підтверджував їхнє шляхетство (Ulanowski, 1885: 595). Щоправда, існує припущення про першу згадку Літині у наданні королем Владиславом II Ягайлом кількох сіл воєводі Галича Бенедиктові у 1388 р. Однак, маємо підстави сумніватися у датуванні цього документу, як і в тому, що під поняттям «villa Lethnija» слід розуміти Літиню.

Початково село було приватновласницьким: у XV – першій половині XVI ст. воно належало шляхетській родині Літинських гербу Сас. Однак протягом 1531–1554 рр. потрапило до складу королівських коронних маєтків – Дрогобицького староства, а наприкінці XVI – початку XVII ст. – королівських столових маєтків у Самбірській економії (Дублянський ключ) (Галів, 2012: 47).

Безумовно, основним заняттям селян-кметів у Літині було землеробство та пов'язане з ним тваринництво. Водночас функціонували й певні ремесла та промисли. На жаль, в історичних джерелах рідко згадуються ремісники в селі. Уперше наявність одного ремісника в Літині зафіксовано поборовим реєстром 1577 р., відповідно до якого він повинен був сплатити 2 гроші податку (AGAD. Arhiwum Skarbu Koronnego. Sygn. 20: 812). Цікаво, що літинські загородники сплачували удвічі, а комірники – утричі більший податок. Це яскраво виявляє матеріальне становище тогочасного сільського ремісника, який вважався біднішим за загородників і комірників. Документи, що датуються лютим 1651 р., чітко засвідчують наявність двох ремісників (artificus duo) в Літині (ЦДІАЛ у Львові. Ф. 13. Оп. 1. Спр. 1071: 71).

Відомо, що чимало ремісників було серед підсадків і загородників (Horn, 1964: 118). У комісарському декреті 1609 р. про загородників Дублянського ключа згадуються загородники с. Дорожів, які повинні були прясти по три лікті прядива для сплати чиншу (Інкін, 2004: 171). У Літині на 1577 р. налічувалося п'ять, а у 1589 р. – чотири загородники (AGAD. Arhiwum Skarbu Koronnego. Sygn. 20: 812, 882v; Źródła dziejowe, 1902: 35). У 1621 р. в селянських юраментях мовиться про

трех загородників в Літині, які постраждали від татарського нападу (ЦДІАУ у Львові. Ф. 13. Оп. 1. Спр. 340: 499; Horn, 1964: 167). На жаль, не знаємо, яким ремеслом вони займалися і чи займалися взагалі. Проте історик Я. Рутковський вважав фактом те, що через невеликі розміри ріллі або її відсутність у загородників, халупників, вони змушені були займатися ремеслом, зокрема «лісовим промислом»: боднарством, будництвом, дїгтарством, гонтарством, колодійством тощо (Rutkowski, 1918: 36, 53).

Як зауважує В. Інкін, найбільш масовою ремісничою професією в ключах Самбірської економії було ткацтво і прядіння з льону та конопель. Цілков відсутнє у гірських селах, воно в XVII ст. зафіксоване винятково у польових селах і в Гвоздецькій країні. У великих польових селах ремесло репрезентували по кілька професій (Інкін, 2004: 41). Можливо, що саме ткацтво і прядіння були основними заняттями літинських ремісників, тим більше, що воно мало давні традиції: ще 1507 р. в Літині зафіксовано млин-фолюш, тобто млин, який міг виконувати й функції сукновальні (AGAD. Arhivum Skarbu Koronnego. Sygn. 20: 36v).

Відзначимо, що обробка на прядиво потребувала значних зусиль. Після молотіння або очищення спеціальними гребенями льон на річкових берегах мокнув 3 – 8 днів, а коноплі – до 10 днів. Потім прядиво очищали від кори та бруду, висушували, витріповували гребінцями різної величини. Інколи селяни вдавалися до продажу прядива, але все ж переважно самі виготовляли полотно й реалізовували його по 2 злотих і 15 грошей за лляний півсоток, за конопляний – 2 злотих і 10 грошей, за згрібний – 2 злотих і 6 грошей (Балабушевич, 1993: 80–81).

Селяни, крім занять рільництвом і тваринництвом, повинні були вміти зводити різні господарські будівлі та житлові споруди (хати-халупи), що також потребувало певних ремісничих навичок. Виявом таких умінь став офіцерський двір з будинком і городом, споруджений, очевидно, мешканцями Літині у середині XVIII ст. (його описано в інвентарі Самбірської економії 1768 р.). Будинок, який без сумніву призначався для старшини королівських або й чужоземних військ, що часто перебували на постоях в економії, був невеликим, але новим, зведеним з тесаного дерева, обліпленим глиною і покритим соломною. Вхідні двері із залізними завісами, врецяжем, скоблом і гачком вели до сіней, підлога в яких була валькована глиною. Оскільки в сінях містилася піч з комином, то там також можна було мешкати. Праворуч у сінях розміщувалися двері, які вели

до «іздебки» – невеликої кімнати. Освітлювалася вона двома оправленими узорами вікнами, які відкривалися (на кожному було по чотири залізних гачки). Із внутрішнього боку вікон містилися віконниці на завісах із залізними сворниками, а також «желязка на шнурках». У кімнаті була зведена на фундаменті з неопаленої цегли піч, яку вкрито білими кахлями, але «небесно мальованими». Серед меблів в інвентарі відзначено наявність чотиригранного стола, чотирьох округлих стільців, прибиту біля дверей (які вели до сіней) полицю. Поруч із піччю знаходилися виготовлені з гембльованих дощок двері, які вели до маленького алькову («іздебка-альковик грючий»). У ньому теж було оправлене деревом вікно, але на шість тафель (дві з них «спадають», тобто їх можна було виймати), і, на відміну від інших, воно не відкривалося. Вікно закривалося віконницею на завісах зі сворниками. Із меблів в алькові містилося «просте збите» «вішало» (мабуть, невелике ліжко грубої роботи). Будинок оточував добротний високий пліт з в'їзними воротами, біля яких знаходилися «ядлові ступи» (припускаємо, з їжею і водою для коней). Навпроти будівлі був огорожений нижчим плотом город, що складався з чотирьох малих грядок (ВР ЛННБ. Колекція мікрофільмів. МР-58).

Невід'ємною частиною сільського ремісництва було ковальство. Бо ж реманент в основному виготовлявся і ремонтувався на місці, купівлі траплялися рідко. Від середньовіччя ковальство і металургія були нерозривними – рудня в Галичині та Польщі мала назву димарка й неодмінно належала кузні, де руду переплавляли й виготовляли реманент (Балабушевич, 1993: 82). Документи ранньомодерної епохи не згадують кузні в Літині, проте можна з певною долею вірогідності стверджувати про наявність ковалів у селі. Зрештою, на це вказує й прізвище Коваль, яке закріпилося за однією з літинських родин. Уперше воно згадується в липні 1741 р., коли «працьовитий Іван Коваль з громади Літинської» позивався з місцевим парохом в духовному суді Перемишльської унійної єпархії (APP. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego. Supl. 13: 69–69v).

Серед промислів, якими займалися літинські селяни, в історичних джерелах згадується, зокрема, бджільництво. Вперше воно зафіксовано у супліці громади Літині на дії державці Дрогобицького староства Яна Лігези (1628 р.), який «коли хтось з підданих має п'ять або шість пнів (вуликів. – Авт.), то, ніж відповідно до прав брата від пня по чотири гроші, то пень з бджолами бере» (ЦДІАУ у Львові. Ф. 9. Оп. 1. Спр. 379: 991; Horn,

1976: 96–97). Подібно літинці скаржилися 1634 р. й на наступного державцю Ісаака Нахмановича (Насмановича), який змушував селян сплачувати бджоляну десятину («на кожен рік по три півбочки меду набирав і на свій пожиток обертав») (ЦДІАУ у Львові. Ф. 9. Оп. 1. Спр. 385: 918–919; Horn, 1976: 97). Дев'ятого листопада 1669 р. король Міхал Вишневецький звільнив літинців та грушовців «від десятини бджоляної» (ЦДІАУ у Львові. Ф. 9. Оп. 1. Спр. 427: 315–318). У 1710 р. Василь Яцків переховував від ревізій польських жовнірів півмірку (7,5 л) меду (APP. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego. Supl. 5: 31–32). Ці згадки переконують у значному поширенні медоробства серед мешканців Літині окресленого періоду.

Згадуються в історичних джерелах й літинські ставки з рибою. Уперше вони зафіксовані 1441 р. в акті запису королем Владиславом III 150 гривень на селах Грушова й Літиня своєму слугі Юркові Риботицькому як «piscinis», «piscatura», «stagnis» (AGAD. Metryka Koronna. Sygn. 33: 380). Очевидно, рибний промисел уже тоді був одним із занять мешканців Літині, а рибні ставки перебували у посіданні місцевої шляхти. Згодом про ставок з рибою в Літині йдеться і в надані дрогобицького старости Яна Кам'яноцького половини літинських мочар-боліт шляхтичам Степану, Пилипу та Дивишу Боярським у посесію 30 червня 1531 р. (AGAD. Metryka Koronna. Sygn. 46: 31–31v). Про «ставищі» і «саджавками з хростом» (ставками із живністю-рибою) мовиться і в затвердженому королем Міхалом Вишневецьким привілеї літинським священикам і поповичам від 1 жовтня 1670 р. (ЦДІАУ у Львові. Ф. 9. Оп. 1. Спр. 423: 2477–2481; ЦДІАУ у Львові. Ф. 146. Оп. 13. Спр. 9085: 18–18зв; AGZ, 1884: 310). Тож деякі рибні стави належали місцевому попівству.

Із поступовим поширенням грошової ренти селяни залучаються до товарно-грошових відносин, займаються торгівлею. Потреба сплачувати чинші і кредити, необхідність придбання різних господарських товарів, продуктів харчування, напоїв тощо штовхала селян до реалізації власної продукції на ринку. Робилося це, очевидно, передовсім у містах Дрогобич і Самбір. Відомо, що в другій половині XVIII ст. Дрогобич перетворився у більший за Львів ринок торгівлі зерном (Балабушевич, 1993: 91–92).

Навідувалися до села і торгівельні агенти із закупівлі худоби, полотна та іншої продукції сільського господарства. Одне з джерел вказує на проведення у Літині якихось ярмарків. До такої думки підштовхує згадка в записі судової справи

у духовному суді Перемишльської унійної єпархії (15 березня 1727 р.) про конфлікт між краснянськими співпарахами о. Василем і о. Степаном. Перший «в Літині під час ярмарку» побив другого панотця нагаєм (APP. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego. Supl. 9: 219–220). Не вдаючись у детальну характеристику суперечок між цими духовними особами, зауважимо, що не слід виключати й похибку писаря, який міг помилитися в записі місяця проведення ярмарку, або ж йшлося не про ярмарок, а празник в Літині, який, як відомо, припадав на дні св. Онуфрія у червні та св. Параскеви у листопаді.

Торгували селяни Літині й спиртними напоями. 9 листопада 1669 р. король Міхал Вишневецький, спираючись на існуючий в Літині та Грушовій «давній звичай», надав дозвіл селянам «самим на весілля і празники пиво робити і горілку палити, бидло гнати і продавати». Крім того, дозволялося на празники «постороннім людям, що з пивом і горілкою приходять», відповідно до звичаю вільно продавати напої (ЦДІАУ у Львові. Ф. 9. Оп. 1. Спр. 427: 318). Зауважимо, що такий привілей дещо підривав пропінаційні права місцевої корчми.

Можна упевнено стверджувати, що саме завдяки дрібній торгівлі, реалізації власної виробленої продукції окремі мешканці Літині накопичували досить значні грошові кошти. Відомо, що у 1526 р. самбірський староста надав своїм агентам у Грушові та Літині 912 гривень, щоб купити до 500 волів (Інкін, 2004: 23). Тож селяни із цих сіл вирощували й продавали волів. Із судових справ Самбірського замку дізнаємося, що 23 квітня 1682 р. літинський солтис-вибранець Іван Малий придбав за 200 злотих у підданого села Грушова Леся Лебедяка пастівник, під назвою Сидня (ВР НБ ЛНУ. Ф.: Самбірська економія. Спр. 525: 334зв–335зв). Ймовірно, що такі кошти згаданий вибранець надбав завдяки веденню власного господарства й реалізації певної продукції (цьому сприяло й те, що вибранці не сплачували громадських чиншів та інших податків і повинностей). Хоча не слід відкидати й можливості отримання позики.

Серед порівняно заможних мешканців Літині були й місцеві священики. Відомо, що на початку XVIII ст. о. Яків Літинський купив два пастівники – один за 248, а другий за 247 злотих; о. Іван Літинський купив один пастівник за 150 злотих (APP. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego. Supl. 5: 30). 17 серпня 1761 р. парох о. Василь Літинський позичив громаді с. Літиня в особі вїта і присяжних 2000 злотих (ВР НБ ЛНУ. Ф.: Самбірська

економія. Спр. 525: 753зв). Того ж року (1 червня) священик дав у позику селянинові з Літині Іванові Шпунту 400 злотих (ВР НБ ЛНУ. Ф.: Самбірська економія. Спр. 525: 213зв). Безумовно, такі кошти священик накопичував не лише завдяки душпастирській діяльності, але й шляхом реалізації продукції, виробленої на півлановому попівстві.

Висновки. Отже, мешканці села Літиня на Дрогобиччині, попри заняття землеробством як основною галуззю господарювання, займалися ремеслом, промислами і торгівлею. Уперше наявність ремісника в Літині зафіксовано у 1577 р. Поширеними ремеслами в підгірських селах було прядіння і ткацтво, ковальство. Ремесла та промисли (бондарство, будництво, дехтярство, гонтарство, колодійство), вочевидь, були основними заняттями і для загородників, комірників та халупників. Інші промисли, зокрема бджіль-

ництво, рибальство, гуральництво, стали важливим, хоч і додатковим напрямом господарювання літинських селян, які таким чином збагачували свій харчовий раціон, покращували власне матеріальне становище шляхом продажу виробленої продукції тощо. Уміння зводити літинськими селянами житлові споруди доводиться наявністю у селі «офіцерського будиночка», описаного в інвентарі Самбірської економії 1768 р. До торгівельної діяльності селяни були залучені віддавна, адже сплачували грошові чинші, а відтак змушені були продавати частину виробленої продукції на ринку. Більш заможним селянам-господарям (а також священикам, корчмарям, мельникам, які де-юре не були членами сільської громади) торгівля продуктами землеробства, тваринництва, промислів давала змогу накопичувати порівняно значні грошові заощадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабушевич Т. А. Аграрна історія Галичини другої половини XVIII ст. Київ : Наукова думка, 1993. 140 с.
2. Відділ рукописів Львівської національної наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України (ВР ЛННБ).
3. Відділ рукописів Наукової бібліотеки Львівського національного університету імені Івана Франка (ВР НБ ЛНУ).
4. Галів М. Соціальний спектр королівських сіл Самбірського Підгір'я у XV–XVIII ст. (на прикладі села Літиня). *Краєзнавство: науковий журнал*. 2012. № 2(79). С. 47–59.
5. Інкін В. Сільське суспільство Галицького Прикарпаття у XVI–XVIII століттях: історичні нариси / Упорядкування та наукова редакція Миколи Крикуна. Львів, 2004. 420 с.
6. Лаба В. Історія села Грушів від найдавніших часів до 1939 року. Львів, 2008. 100 с.
7. Пірко В. Галицьке село наприкінці XVII – в першій половині XVIII ст. (історико-економічний нарис за матеріалами Перемишльської землі). Донецьк, 2006. 192 с.
8. Ратич О. Древньоруські археологічні пам'ятки на території західних областей УРСР. Київ : Вид-во АН УРСР, 1957. 96 с.
9. Смуток І.І. Королівські столові маєтки в Галичині наприкінці XVI–XVIII ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук. Львів, 2001. 20 с.
10. Стецик Ю. Історія Нагуєвич – родинного села Івана Франка (до кінця XVIII ст.). *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2005. Вип. IX. С. 18–30.
11. Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДАІУ у Львові).
12. Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej polskiej z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie (AGZ). Lwów, 1884. T. X: Spis oblat zawartych w aktach grodu i ziemstwa lwowskiego / Wyd. O. Pietruski, X. Liske. 542 s.
13. Archiwum Państwowe w Przemyślu (APP).
14. Arhiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD).
15. Horn M. Skutki ekonomiczne najazdów tatarskich z lat 1605–1633 na Ruś Czerwona. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964. 233 s.
16. Horn M. Walka chłopów czerwonoruskich z wyzyskiem feudalnym w latach 1600–1648. Część II: Cz. 2. Chłopi dóbr koronnych w walce przeciw zwiększaniu robocizn i danin. Opole, 1976. 203 s.
17. Lu. Dz. (Ludwik Dziedzicki). Litynia. *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*. T. V. Warszawa: Nakł. W. Walewskiego, 1884. S. 354.
18. Rutkowski J. Statystyka zawodowa ludności wiejskiej w Polsce w drugiej połowie XVI w. Kraków: Nakł. Akademii Umiejętności, 1918. 86 s.
19. Rybarski R. Kredyt i lichwa w ekonomii Samborskiej w XVIII w. Lwów: Nakł. Tow-wa nauk., 1936. 130 s.
20. Ulanowski B. Inscriptiones Clenodiales ex libris iudicialibus Palatinatus Cracoviensis. *Starodawne Prawa Polskiego Pomniki*. Cracoviae, 1885. T. VII. 626 s.
21. Źródła dziejowe. Warszawa, 1902. T. XVIII. Cz. 1: Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. VII. Cz. 1: Ziemie ruskie. Ruś Czerwona / Opisana przez A. Jabłonowskiego. 252 + XLVII + XVIII + 72 s.

REFERENCES

1. Balabushevych, T. A. (1993). Agrarian history of Galicia in the second half of the XVIII century. Kyiv: Naukova dumka, 1993. 140 p. [in Ukrainian]
2. Viddil rukopysiv Lvivskoi natsionalnoi naukovoii biblioteki im. V. Stefanyka NAN Ukrainy (VR LNNB) [Manuscripts Department of the V. Stefanyk Lviv National Scientific Library of the National Academy of Sciences of Ukraine]

3. Viddil rukopysiv Naukovoї biblioteki Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka (VR NB LNU) [Department of Manuscripts of the Scientific Library of Ivan Franko Lviv National University]
4. Haliv, M. (2012). Sotsialnyi spektr korolivskykh sil Sambirskoho Pidhiria u XV – XVIII st. (na prykladi sela Litynia) [The social spectrum of the royal villages of the Sambir Foothills in the XV – XVIII centuries (on the example of the village of Litynia)]. *Kraieznavstvo: naukovyi zhurnal* [Local studies: a scientific journal]. № 2 (79). Pp. 47–59. [in Ukrainian]
5. Inkin, V. (2004). Silske suspilstvo Halytskoho Prykarpattia u XVI–XVIII stolittiakh: istorychni narysy [Rural society of the Galician Prykarpattia in the XVI–XVIII centuries: historical essays] / Uporiadkuvannia ta naukova redaktsiia Mykoly Krykuna. Lviv. 420 p. [in Ukrainian]
6. Laba, V. (2008). Istorii sela Hrushiv vid naidavnishykh chasiv do 1939 roku [History of the village of Hrushiv from ancient times to 1939]. Lviv. 100 p. [in Ukrainian]
7. Pirko, V. (2006). Halytske село naprykintsi XVII – v pershii polovyni XVIII st. (istoryko-ekonomichnyi narys za materialamy Peremyshl'skoi zemli) [Galician village at the end of the XVII – in the first half of the XVIII century (historical and economic essay on the materials of Przemyśl land)]. Donetsk. 192 p. [in Ukrainian]
8. Ratych, O. (1957). Drevnoruski arkheolohichni pamiatky na terytorii zakhidnykh oblastei URSR [Ancient Rus' archeological monuments on the territory of the western regions of the Ukrainian SSR]. Kyiv: Vyd-vo AN URSR. 96 p. [in Ukrainian]
9. Smutok, I. I. (2001). Korolivski stolovi maietky v Halychyni naprykintsi XVI–XVIII st. [Galicia royal estates in the late XVI–XVIII centuries]. Avtoref. dys. ... kand. ist. nauk [Thesis of the candidate's dissertation]. Lviv. 20 p. [in Ukrainian]
10. Stetsyk, Yu. (2005). Istoriiia Nahuievych – rodynnoho sela Ivana Franka (do kintsia XVIII st.) [History of Nahuievych – Ivan Franko's family village (until the end of the XVIIIth century)]. *Drohobyt'skyi kraieznavchyi zbirnyk* [Drohobych local studies collection]. Issue IX. Pp. 18–30.
11. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u Lvovi (TsDIAL u Lvovi) [Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv].
12. Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej polskiej z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowe (AGZ) [Town and land files from the times of the Commonwealth from the so-called Bernardine archives in Lviv]. Lwów, 1884. T. X: Spis oblat zawartych w aktach grodu i ziemstwa lwowskiego [Vol. X: List of oblates contained in the files of the Lviv castle and lands] / Wyd. O. Pietruski, X. Liske. 542 s.
13. Archiwum Państwowe w Przemyślu (APP) [State Archives in Przemyśl]
14. Arhiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD) [Central Archives of Historical Records in Warsaw]
15. Horn, M. (1964). Skutki ekonomiczne najazdów tatarskich z lat 1605–1633 na Ruś Czerwoną [Economic effects of the Tatar invasions of 1605–1633 on Red Ruthenia]. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 233 p. [in Polish]
16. Horn, M. (1976). Walka chłopów czerwonoruskich z wyzyskom feudalnym w latach 1600–1648. Część II: Cz. 2. Chłopi dóbr koronnych w walce przeciw zwiększaniu robocizn i danin [The struggle of the Red Ruthenian peasants against feudal exploitation in the years 1600–1648. Part II: Part. 2. Peasants of the crown estates in the roller against the increase of labor and tributes]. Opole. 203 p. [in Polish]
17. Lu. Dz. (Ludwik Dziedzicki) (1884). Litynia [The village of Litynia]. *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. T. V.* [Geographical Dictionary of the Kingdom of Poland and other Slavic countries. Vol. V]. Warszawa: Nakł. W. Walewskiego, P. 354. [in Polish]
18. Rutkowski, J. (1918). Statystyka zawodowa ludności wiejskiej w Polsce w drugiej połowie XVI w. [Professional statistics of the rural population in Poland in the second half of the XVIth century]. Kraków: Nakł. Akademji Umiejętności. 86 p. [in Polish]
19. Rybarski, R. (1936). Kredyt i lichwa w ekonomji Samborskiej w XVIII w. [Credit and usury in the Sambir economy in the XVIIIth century]. Lwów: Nakł. Tow-wa nauk. 130 p. [in Polish]
20. Ulanowski, B. (1885). Inscriptiones Clenodiales ex libris iudicialibus Palatinatus Cracoviensis [Clenodiales records from the judicial books of the Krakow Province]. *Starodawne Prawa Polskiego Pomniki* [Ancient Polish Law Monuments]. Cracoviae. Vol. VII. 626 p. [in Latin and Polish]
21. Źródła dziejowe. (1902). Źródła dziejowe [Historical sources]. Warszawa, T. XVIII. Cz. 1: Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. VII. Cz. 1: Ziemie ruskie. Ruś Czerwoną [Vol. XVIII. N. 1: Poland of the 16th century in terms of geography and statistics. Vol. VII. N. 1: Ruthenian lands. Red Ruthenia] / Opisana przez A. Jabłonowskiego. 252 + XLVII + XVIII + 72 p. [in Latin and Polish]

УДК

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-2>**Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-4969-052X**доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри історії України**Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;**доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної,**кадрової роботи та оборонного планування**Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного**(Дрогобич-Львів, Україна), vilnickiy@gmail.com*

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ РАДЯНСЬКИМИ СИЛОВИМИ ОРГАНАМИ АВІАЦІЇ У ПРОТИПОВСТАНСЬКІЙ БОРОТЬБІ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1944–1950-і рр.)¹

Мета статті – на основі невідомих та маловідомих документів показати особливості використання репресивно-каральними органами авіації у протиповстанській боротьбі та контрзаходи українських націоналістів (1944–1950-і рр.). Методологічною основою дослідження стали принципи науковості, системності, історизму, верифікації, авторської об'єктивності, а також загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення) і спеціально-історичні (історико-генетичний, історико-типологічний, історико-системний) методи. Використання радянськими репресивно-каральними органами авіації у боротьбі із підпіллям на всіх етапах давало свої результати. Найбільше авіація використовувалася для розвідки, здійснення бойових та пропагандистських операцій. Значно рідше її використовували для реалізації особливо важливих агентурно-оперативних комбінацій. Водночас підпілля, зі свого боку, намагалося виробити оптимальний механізм протидії використанню авіації, зменшивши тим самим свої втрати. Зокрема, вдалося встановити, що повстанці впродовж років боротьби знищили не менше 23 літаків. З них два – у Волинській області, один – Закарпатській, чотири – Дрогобицькій, два – Кам'янець-Подільській, п'ять – Львівській, три – Рівненській, п'ять – Станіславській, один – Тернопільській (хоча обстрілів та відповідно пошкоджень було набагато більше). Вдалося частково ідентифікувати марки знищених літаків: з-поміж двадцяти трьох – десять У-2 (ПО-2), один Як-3, один ІС-9. Водночас перший радянський літак повстанці знищили 2 травня 1944 р., останній – 12 травня 1946 р. Звісно, що таких випадків могло бути й більше, але поки вдалося встановити та верифікувати тільки наведені у статті події.

Ключові слова: авіація, західноукраїнські землі, протиповстанська боротьба, ОУН, УПА.

Vasyl ILNYTSKYI,*orcid.org/0000-0002-4969-052X**PhD hab. (History), Associate Professor;**Head of the Department of Ukraine's History**Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University;**Associate Professor at the Department of Mobilization,**Organizational, Staffing, Human Resources and Defense Planning**National Academy of Land Forces named after Petro Sahaidachnyi**(Drohobych-Lviv, Ukraine), vilnickiy@gmail.com*

ON THE USE OF AVIATION BY THE SOVIET SECURITY FORCES IN THE ANTI-INSURGENCY STRUGGLE IN WESTERN UKRAINE (1944–1950)

The purpose of the article is to show the peculiarities of the use of aviation by repressive and punitive bodies in the anti-insurgency struggle and countermeasures of Ukrainian nationalists (1944–1950s) on the basis of unknown and little-known documents. The methodological basis of the study were the principles of scientific, systematic, historicism, verification, authorial objectivity, as well as general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-genetic, historical-typological, historical-systemic) methods. The use of aviation by the Soviet repressive and punitive authorities in the fight against the underground at all stages paid off. Most aircraft were used for reconnaissance, combat and propaganda operations. Much less often it was used in the implementation of particularly important intelligence and operational combinations. At the same time, the underground, for its part, tried to develop an optimal

¹ Стаття містить результати досліджень, проведених завдяки іменній стипендії Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук за 2021 рік.

mechanism for counteracting the use of aviation, thereby reducing its losses. In particular, it was established that the insurgents destroyed at least 23 planes during the years of struggle. Two of them are in Volyn region, one in Zakarpattia region, four in Drohobych region, two in Kamianets-Podilska region, five in Lviv region, three in Rivne region, five in Stanislavska region, and one in Ternopil region (although there were many shellings and injuries). It was possible to partially identify the brands of destroyed aircraft: among the twenty-three, ten U-2 (PO-2), one Yak-3, one PS-9. At the same time, the first Soviet plane was destroyed by the insurgents on May 2, 1944, and the last on May 12, 1946. Of course, there could have been more such cases, but so far only the events described in the article have been identified and verified.

Key words: aviation, Western Ukrainian lands, anti-insurgency struggle, OUN, UPA.

Постановка проблеми. Використання танків та авіації у боротьбі з українським визвольним рухом уже давно не є таємницею для широкого загалу. Вперше така інформація почала з'являтися у діаспорній літературі й опублікованих звітних матеріалах самого підпілля. Проте у радянських документах підтвержень цього, власне, як і самих масштабів застосування таких технічних засобів, донедавна було обмаль. Відкриття доступу до архівних установ і виявлення невідомих, засекречених матеріалів за сучасних умов дає можливість більш детально висвітлити зазначене питання. Адже в радянських документах ця інформація ретельно приховувалася, оскільки демонструвала масштабність боротьби і жодним чином не вписувалася в офіційну пропаганду про «залишки банд українсько-німецьких націоналістів».

Аналіз досліджень. Факти про використання танків та авіації уперше отримуємо із праць представників діаспори П. Мірчука (Мірчук, 1953; Мірчук, 1991), Л. Шанковського (Шанковський, 1996; Шанковський, 1990). Після здобуття незалежності та відкриття архівних сховищ дослідники отримали змогу працювати із раніше недоступними документами. У результаті з'явилися узагальнювальні дослідження І. Біласа (Білас, 1994а; Білас, 1994b), А. Кентія (Кентій, 1999), Ю. Киричука (Киричук, 2000; Киричук, 2003), А. Русначенка (Русначенко, 2002), у яких частково порушуються питання використання авіації як німцями, так і радянськими силовиками проти українських повстанців. Значну археографічну роботу започаткував й активно проводить В. Сергійчук (Сергійчук, 1998; Сергійчук, 2005; Сергійчук, 2005). У опублікованих ним збірниках наводяться факти використання літаків у протиповстанській боротьбі. Статті, присвячені безпосередньому застосуванню авіації у протистоянні радянської адміністрації та українських націоналістів, опублікували А. Козицький (Козицький, 2007) та В. Ільницький (Ільницький, 2015).

Мета статті – на основі невідомих та мало відомих документів показати особливості використання репресивно-каральними органами авіації у протиповстанській боротьбі та контрзаходи українських націоналістів (1944–1950-і рр.).

Виклад основного матеріалу. У боротьбі проти визвольного руху на західноукраїнських землях активно використовувалася авіація, переважно для розвідки, ведення активних бойових дій та поширення пропаганди з повітря (друкованої, усної). Ефективним було застосування авіації у тих районах, де проводилися наземні військові операції, з метою: а) виявлення підпільників, таборів і наведення на них військ; б) бомбометання і кулеметно-автоматного вогню для знищення націоналістів; в) вильотів на евакуацію поранених військовослужбовців із районів бойових зіткнень; г) оперативно-транспортних польотів для перекидання керівного оперативного командування; ґ) доставки наказів і термінових документів командирам наземних частин; д) уточнення розташування військ у разі виходу, зайняття вихідних рубежів і переміщення у ході операції; е) польотів у райони з великою кількістю підпілля, на літаках, обладнаних потужною міцною звуковою апаратурою, встановленою з метою агітації для добровільної явки, а також проведення інших урядових кампаній.

Уперше, згідно з віднайденими документами, використання радянськими силовиками авіації відбулося 31 березня 1944 р., коли 127 прикордонний полк військ по охороні тилу 2-го Білоруського фронту за підтримки групи літаків 661-го бомбардувального полку під час прочісування лісу у районі озера Безіменне Маневицького району Волинської області виявив табір повстанців. У результаті бою загинули четверо повстанців, двох затримано (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 1216. Арк. 46).

Наступна згадка використання авіації датована 21–27 квітня 1944 р. Саме у цей період з'єднаннями 17, 21, 23 і 24 бригад, 18-го кавалерійського полку, окремого танкового батальйону внутрішніх військ НКВС за підтримки двох літаків У-2 (ПО-2) у Кременецьких лісах (райони Мізоч, Кременець, Шумськ і Остріг) проводилася операція із ліквідації Південної групи УПА. Під час операції частини бригади мали понад 20 боїв із повстанцями, в результаті яких була розгромлена Кременецька група. За попередніми даними, загинули 2018 осіб, захоплені в полон – 1570. Силовики втратили вісім осіб, 49 зазнали пора-

вень, троє пропали безвісти (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 1216. Арк. 264). При цьому вони захопили: літак У-2 (ПО-2), сім гармат, п'ять станкових кулеметів, 42 ручні кулемети, 15 мінометів, шість одиниць протитанкового озброєння, 31 автомат, 398 гвинтівок, 16 пістолетів, 789 ручних гранат, 45 000 патронів, 539 мін, рацію, два телефонні комутатори, 129 коней, 120 підвод. Тобто вилучили лише 520 одиниць озброєння. На цьому прикладі можемо побачити факти приписок, які характерні для всіх радянських документів. Виявили друкарню із папером і низку продовольчих та речових складів, із яких вилучили: 35 мішків цукру, 56 тонн зерна, 270 козушків, 75 ватників, 105 штанів (НКВД–МВД ССРСР в боротьбе..., 2008: 161).

9 жовтня 1944 р., сконцентрувавши 208-й окремих стрілецький батальйон у м. Глиняни Львівської області, майор Кришень зустрівся із підполковником Арошиним – командиром авіачастини (польова пошта 015424), у якій напередодні були вбиті повстанцями четверо військовослужбовців, останній запропонував підтримати операцію шістьма бойовими літаками. Майор Кришень розробив план операції і сигнали взаємодії з авіацією, яка із 7.30 до 8.30 10 жовтня 1944 р. мала провести бомбардування табору повстанців у лісовому масиві. Так і відбулося: літаки по одному з'являлися над ціллю і з 800 метрів скидали касети із бомбами вагою 50–100 кг. 6-й літак, роблячи захід, втратив орієнтування і через туман скинув касети з бомбами у долині річки Полтви, де на лівому березі базувався загороджувальний взвод 1-ої стрілецької роти під командуванням молодшого лейтенанта Ільїна. Шість бомб впали у районі заслону 3-го взводу. Як результат, сім осіб сержантського і рядового складу отримали осколкові поранення, два із них залишилися у строю (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 31. Арк. 140).

24 жовтня 1944 р. до Тербовлянського РВ НКВС Тернопільської області надійшли дані про те, що у с. Сороки дислокується повстанська група УПА чисельністю понад 100 осіб, яка направила у найближчі села дрібні групи для здійснення бойових та пропагандистських акцій. Для знищення відділу повстанців у район с. Сороки була вислана чекістсько-військова група загальною чисельністю до 120 осіб. Уранці 25 жовтня, оточивши село Сороки, чекістсько-військова група зав'язала бій із упівцями, в ході якого було встановлено, що чисельність повстанців майже 300. Силовики змушені були визнати, що повстанці мали чисельну перевагу в озброєнні, зайняли вигідні позиції в обороні, через це чинили завзятий опір. Бій тривав із 7.00 до 15.00. О 15.00 над місцем

бою пролітали літаки військової частини, що дислокувалися на території Тернопільської області, помітивши перестрілку, за допомогою вимпела зв'язалися із чекістсько-військовою групою із за сигналом останньої штурмували бази спротиву повстанців. У результаті бою і штурму із повітря було вбито 76 повстанців, із яких 15 згоріли у підпалених будинках. Решта, розбившись на дрібні групи, відійшли. Силовики захопили: станковий і танковий кулемети, 40 гвинтівок, три пістолети, 20 000 патронів. Крім того, писали про знищення вогнем трьох кулеметів. При цьому вони визнали власні втрати – дев'ять убитих, шість поранених, три пропали безвісти («Особые папки» Сталіна і Молотова..., 2010: 100–101).

У період з 7 до 27 грудня 1944 р. авіагрупа 6-го авіаполку за взаємодії із наземними силами здійснила 21 бойовий виліт для розвідки і бомбардувань відділів УПА. Так, 26 грудня літаки, які вилетіли на виконання бойового завдання, через несприятливі метеоумови змушені були повернутися. Пролітаючи на висоті 100–150 метрів над «Чорним Лісом» у районі на захід від сіл Хмелівка і Глибока Станіславської області, вони виявили великий повстанський табір із трьома спостережними вежами та розпаленими багаттями. Тому на цей табір скинули 25 бомб, відбулися вибухи, а повстанців, які розбігалися, розстрілювали із літака кулеметним вогнем. У Богородчанському районі мали місце випадки, коли після бомбардування повстанців, які втікали із лісу, вбивали наземні сили 27-го прикордонного відділу. Авіація бомбардувала скупчення повстанців у горах Яремчанського району. За цей період авіація провела 16 бомбардувань, в результаті яких розбили 12 таборів повстанців. Під час бомбардувань повстанці відстрілювалися із кулеметів. Один літак отримав три пробоїни, другий – одну. Авіація використала 100 бомб, 80 гранат, 1 500 патронів (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 91. Арк. 26–27).

Починаючи з 10 січня 1945 р. радянські літаки впродовж двох тижнів бомбардували «Чорний Ліс». Щоб забезпечити себе від авіаційних бомбардувань, підпільники розпалювали вогнища-обманки, які мали імітувати місця їх перебування. 19 січня два курені УПА П. Вацика-«Прута» і О. Хіменця-«Благого» були атаковані вісьмома радянськими літаками у с. Глибока Богородчанського р-ну. Згідно з радянськими свідченнями, один літак вони втратили, а партизанські підрозділи відступили до с. Грабівка Перегінського р-ну. 21 січня курінь «Месників» (командир «Благий») розбив три роти ВВ НКВС, попри те, що у бою ворога підтримали два літаки У-2 (ПО-2) («Особые папки» Сталіна і

Молотова ..., 2010: 170; Козицький, 2007: 76–77). 21 січня 1945 р. розвідувально-пошукова група 27-го прикордонного відділу військ НКВС Прикарпатського округу під час проведення операції у районі с. Глибівка Богородчанського району Станіславської області виявила повстанську групу чисельністю близько 350 осіб та зав'язали із нею бій. Результатом завзятого бою силовики називали загибель 57 повстанців. Наголошували, що у бою брали участь два літаки У-2 (ПО-2). Захопили сім ручних кулеметів і 34 гвинтівки («Особые папки» Сталіна і Молотова..., 2010: 170).

Упродовж 15–17 січня 1945 р. прикордонні війська НКВС Прикарпатського округу чисельністю 120 осіб проводили операцію з пошуку повстанців у Журавнівському районі Дрогобицької області. До неї залучили бронетранспортер, а також авіацію. Згодом силовики звітували про загибель 148 повстанців, 12 взятих у полон, затримання 18 запідозрених у націоналістичній діяльності (Органы государственной безопасности СССР..., 2014: 198–201).

Найбільш масштабна операція з ліквідації підпілля Карпатського краю відбулася на Станіславщині у період із 1 квітня до 5 травня 1945 р. Загалом до участі у ній залучили 8 259 осіб, вісім танків БТ-7 (швидкісні танки), 20 літаків У-2 (ПО-2), два бронепоезди (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 2–9; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 108. Арк. 137). Її результати були такими: вбито 2 157 підпільників, захоплено 6 311, затримано 2 421 пособники, 130 дезертирів із ЧА, 8 013 тих, які ухилялися від служби у ЧА, 5 847 для фільтрації, добровільно з'явилися з повинною 3 997 підпільників. Крім того, виселено 772 сім'ї (1 800 осіб). Таким чином, всього було виселено і захоплено 30 676 осіб. При цьому у цієї кількості осіб вилучили лише 1 660 одиниць зброї (13 мінометів, 10 ПТР, 28 станкових кулеметів, 127 ручних кулеметів, п'ять гранатометів, 244 автомати, 1 054 гвинтівки, 179 пістолетів, 3 998 ручних гранат, 3 900 мін, 585 124 патронів до гвинтівки). Загалом на всіх етапах операції було задіяно 20 літаків У-2 (ПО-2), які здійснювали розвідку та ліквідацію підпільників (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 254–273; Оп. 106 (1954). Спр. 1. Арк. 174–175, 177–177 зв.). Саме на цьому прикладі можемо зафіксувати факт приписок, які характерні для всіх радянських звітів. Інакше кажучи, різниця між загиблими, захопленими і вилученою зброєю становить майже в 200 разів. Самі спецслужби констатували, що під час цієї операції особливо допомогла авіація (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 28 (1960). Спр. 15. Арк. 133).

Значна увага приділялася оперативному здобуттю нових даних про підпілля від щойно захоплених. Їх намагалися терміново реалізувати. Застосовувалася також, крім віддрукованих наказів, усна агітація, яка здійснювалася з повітря за допомогою звукової установки «Голос неба», вмонтованої на літаку У-2 (ПО-2). Незважаючи на значну кількість нелетних днів, широко використовувалися літаки авіагрупи 6-го ОАП (Окремий авіаційний полк). Діями авіації контролювався весь район операції, що допомагало знаходити групи і наводити на них наземні війська. Це сковувало рухливість відділів під час світлого періоду доби, морально впливало на підпільників і місцеве населення. Віднайдені місця їхнього можливого перебування піддавали бомбардуванню і обстрілу з повітря, чим часто відділам наносилися серйозні втрати (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 264; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 108. Арк. 7). Загалом була сформована оперативна авіагрупа від 6-го ОАП у кількості 13 літаків У-2 (ПО-2) і двох літаків Р-5. Вона базувалася на аеродромі м. Станіслав. Під час операції оперативна авіагрупа поповнилася 10 екіпажами 5-го ОАП. Щоденно для них розроблялися завдання, плани розвідки із зазначенням конкретних районів і порядку виконання цих завдань. Робота екіпажів планувалася так, що на аеродромі постійно перебували два–чотири екіпажі, готові до негайного вильоту (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 265; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 108. Арк. 8). Кожний район обслуговувався парою літаків, які здійснювали два–три і більше польотів на день. Тривалість перебування літака над ділянкою за виліт – від 1,5 до 2,5 години. 7 травня 1945 р. від 11.10 до 12.45 пара екіпажів У-2 (ПО-2) виявила групу повстанців у с. Посіч Лисецького р-ну Станіславської області, розшукала війська і навела їх на підпільників. Унаслідок цього вдалося захопити 24 націоналістів. Розвідка лісових масивів, особливо ранішня, дозволяла екіпажам, виявивши дим від вогнищ, здійснити підхід із сонячної сторони на притисених двигунах. Маршрут польоту над районом розвідки будувався так, щоб за один виліт екіпаж зміг проглянути свою ділянку декілька разів. Широко застосовувалася розвідка боєм, тобто у разі виявлення у густому лісі крижок екіпажі скидали по дві–три бомби АО-2,5, АО-8, а потім встановлювали наявність підпільників. Завдання у разі бомбардування ставилося у кожному окремому випадку штабом керівництва. Виліт на бомбардування, залежно від ситуації, здійснювався залповим ударом усіма екіпажами одночасно

чи безперервним затяжним вогнем. Основними калібрами бомб для бомбометання на групи, які переховувалися у лісових масивах, були АО-2,5, АО-8 і АО-25 у касетах (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 266–267). Кількість вильотів постійно збільшувалася. Так, якщо у перші дні авіагрупа проводила 20–25 польотів, то у другу половину операції їхня кількість виросла до 58–60. Чекісти констатували, що авіагрупи впоралися зі своїм завданням. Робота авіагрупи в Станіславській області за період від 1 квітня до 9 травня 1945 р. завершилася. Її результати: 678 вильотів, 1 237 годин оперативних польотів, знайдено 54 відділи, 997 підпільників, бомбардувалося 28 груп, скинуто 1 313 бомб, використано 8 850 патронів, вбито 47 підпільників (із кулеметів), надано 92 розвідувальні повідомлення, здійснено 41 транспортний виліт на перекидування оперативних працівників і поранених (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 268). Фактично поденні звіти із роботи 6 ОАП ПВ НКВС подані у звітах внутрішніх військ НКВС (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 144; Т. 145).

Відзначимо, що всі такі вильоти ретельно готувалися. Зберігся складений заступником командира 6-го ОАП ПВ НКВС УО капітаном Шаховим та помічником начальника штабу 6-го ОАП ПВ НКВС УО старшим лейтенантом Виноградовим план «Розвідки авіагрупи 6-го авіаційного полку прикордонних військ Українського округу у Станіславській чекістсько-військовій операції на 3 квітня 1945 р.». Плани, у яких вказувалася територія розвідки, назви літальних апаратів, час розвідки, прізвища пілотів, затверджувалися начальником прикордонних військ НКВС Українського округу генерал-лейтенантом Бурмаком (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 103. Арк. 38–39). Аналогічні плани (для 6-го ОАП ПВ НКВС) склали на 4, 5, 6 і 7 квітня 1945 р. (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 103. Арк. 40–44). Окремо готувалися спеціальні завдання екіпажам. Так, у завданні за 24 березня 1945 р. «Командиру екіпажу літака ПО-2 № 15 молодшому лейтенанту Борисову» наказувалося провести авіарозвідку районів Котів, лісових масивів із позначками 199,9 і 199,3, Дубище, Цумань, Бичаль. У разі виявлення повстанців скинути вимпел своїм військам і вивести підрозділи, що діяли у цьому районі, для їхньої ліквідації. Про результати розвідки необхідно було одразу доповісти керівництву операції (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 137. Арк. 158). У документах внутрішніх військ НКВС збереглися десятки наказів про проведення авіарозвідок для вияв-

лення повстанців з подальшим сигналізуванням наземним відділам, переслідуванням та знищенням. Готувалися спеціальні польотні листи екіпажам конкретних літаків (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 137. Арк. 159, 161–166, 170–171; Т. 139. Арк. 84, 99).

Однак окремі командири не надавали належного значення матеріалам авіарозвідки, тому багатьом виявленим повстанським відділам вдавалося легко уникати втрат. З цього приводу начальник штабу Внутрішніх військ НКВС Українського округу полковник Брагін 23 квітня 1945 р. писав командирам 169-го і 277-го стрілецького полку внутрішніх військ НКВС, що літаки У-2 (ПО-2) № 4 і 15 із обслуговуючими екіпажами, що перебували при оперативній групі, показали відмінні результати із виявлення відділів УПА і наведення військових підрозділів для їх ліквідації. Як приклад наводилися операції із ліквідації групи відділу особливого призначення (далі – ВОП) «Богдана» (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 98. Арк. 21–22). Так, упродовж тривалого часу у південних районах Волинської області оперувала ВОП, яку очолював «Богдан». Він періодично групував місцеві боївки, формувал великі відділи, нападав на радянський партійний актив, здійснював бойові акції. Сама група ВОП налічувала 25–30 осіб. 8 квітня 1945 р., за даними УНКВС, відділ 277-го стрілецького полку (230 осіб) під командуванням заступника командира полку, майора Міняєва у взаємодії із двома літаками У-2 (ПО-2) оточив ВОП у Садівському лісі (34 км західніше від Луцька) і повністю її ліквідували. У бою загинули 23 повстанці, захопили одного повстанця та сім симпатиків, вказувалася територія розвідки, назви літальних апаратів, час розвідки, прізвища пілотів. Наведемо унікальну цитату із звітного документа, у якому відчувається легке захоплення повстанцями: «Звертає на себе увагу весь особовий склад банди, добре одягнений, підстрижений, вибритий, у чистій білизні, більшість у військовій формі, а керівний склад у формі офіцерів ЧА. Керівник банди «Богдан» був одітий у шинель на шовковій підкладці при генеральських погонах і з трьома урядовими нагородами» (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 128. Арк. 176).

Попри суттєву допомогу авіації мала місце й низка малоефективних польотів. Так, у записці по «ВЧ» пілота молодшого лейтенанта Борисова генерал-лейтенанту Бурмаку та командира 6-го ОАП ПВ НКВС підполковнику Гриньову зазначалося, що за третю декаду червня 1945 р. він мав 15 вильотів (загальний

наліт становив 29 годин 30 хвилин). При цьому виявив лише одну групу підпільників. Витратив: 701 кг пального, 90 кг масла, 70 патронів «ГТ», 120 патронів «ДА», 3 бомби АО-8, 10 ракет. Моторесурс – 185 годин (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 139. Арк. 63).

Збереглися й документи про практичний механізм роботи авіації. Зокрема, пілот молодший лейтенант Борисов і штурман молодший лейтенант Клімов доповідали начальнику штабу ВВ НКВС Українського округу полковнику Брагіну, що 16 червня 1945 р. о 13.40 екіпаж № 15 виявив вісім повстанців (координати 1020 – Тернопільська область). Цю інформацію відразу ж повідомили військовим підрозділам, які діяли поруч, а ті почали переслідування. Екіпаж, зі свого боку, приступив до бомбометання та обстрілювання, у результаті чого двох повстанців було вбито, четверо втекли до лісу, а два – у напрямі станції Тересин. Навіть така цікава деталь – екіпаж побачив, як у вбитого повстанця з-за пазухи виймали папери (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 139. Арк. 151).

Залучення літаків до протиповстанської боротьби тривало й у наступні роки. Так, у січні 1946 р. літаки У-2 (ПО-2) використовувалися у Рівненській області для боротьби проти ОУН і УПА (Пограничные войска СССР..., 1975: 299–300). Зокрема, 23 січня 1946 р. авіація 6-го ОАП у районі Дубно виявила боївку ОУН. У цьому бою загинули сім осіб (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 143. Арк. 326).

Особливо енергійно радянські спецслужби за допомоги авіації полювали за вищими керівниками підпілля. Наприклад, отримавши інформацію, що Р. Шухевич перебуває у Чорному лісі на Станіславщині, у ймовірних місцях здійснювали бомбардування, а також розвідку. Проте Р. Шухевичу вдалося вислизнути (Літопис УПА. Т. 19, 1992: 154).

Використовували авіацію і для поширення пропаганди (листівок, закликів, усної інформації) (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 6. Спр. 51. Арк. 74). Самі повстанці також фіксували пропагандистську роботу з літаків. Так, у «Звіті з виконання лютневих інструкцій» (Калуш) 31 грудня 1945 р. зазначалося, що радянські силовики із літаків скидали пропагандистські листівки. Про пропагандистсько-агітаційне використання авіації довідуємося з радянських документів. Наприклад, у Дрогобицькій області розкидали з літака над лісовими масивами 50 000 примірників наказу Міністра внутрішніх справ УРСР від 10 листопада 1946 р. (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 219. Арк. 136). Відомі також факти використання авіації під час

масово-агітаційних кампаній, що давало можливість за короткий проміжок часу поширювати значну кількість друкованої продукції. Наприкінці 1946 – початку 1947 р. у місцях дислокації повстанців скинули 200 000 примірників листівок у Львівській області, Волинській – 200 000, Станіславській – 155 000 (з них 20 000 літаками), Дрогобицькій – 150 000, Чернівецькій – 30 000 листівок (Літопис УПА. Нова серія. Т. 5, 2002: 244–258). Іноді у разі розповсюдження тексту агітаційних звернень з літака одночасно працював радіопередавач «Голос неба», з якого від українських націоналістів в ультимативній формі вимагали виходити з повинною (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 275; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 108. Арк. 40).

Звісно, що перехід націоналістів на діяльність малими групами також вплинув на використання авіації. Наприкінці 1940-х рр. вона використовувалася значно менше, хоча інколи мали місце масштабні операції. Лише в червні 1950 р. УМДБ у Рівненській, Тернопільській та Станіславській областях провело 13 успішних операцій із застосуванням літаків. У результаті комбінованих дій літаків та чекістсько-військових груп у густих посівах було виявлено і ліквідовано 17 підпільників ОУН. У них вилучили 29 одиниць зброї та різні документи (Ішук, Ніколаєва, 2008: 141). 10 серпня 1950 р. о 18.20 під час проведення чекістсько-військової операції по боротьбі з підпільниками у Станіславській області екіпажем літака 6-го окремого авіаполку Прикордонних військ МДБ Українського округу під командуванням підполковника Сердюкова у взаємодії із пошуковою групою 88-ї дивізії внутрішніх військ МДБ у районі с. Павлівка Станіславського р-ну було вбито одного підпільника (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 101 (1954). Спр. 11. Арк. 183). Останні факти бойового застосування авіації проти визвольного руху припадають на 1951–1952 рр. Так, із літака біля с. Туринка Жовківського району Львівської області був вбитий провідник Великомоствіського районного проводу ОУН «Марко» (Козицький, 2007: 78).

Маємо також факти використання авіації в агентурно-оперативних комбінаціях. Так, у плані виводу М. Твердохліба-«Грома» на зустріч із спецагентами УМВС серед іншого рекомендувалося у травні 1953 р. провести такий захід – увечері над територією Солотвинського району Станіславської області біля ймовірних місць переховування М. Твердохліба організувати проліт літака із таким розрахунком, щоб шум моторів було чути населенню навколишніх сіл. Відтак вранці силовики мали провести лжепошуки парашутист-

тів у прилеглих лісових масивах і на околицях цих сіл. Паралельно через агентуру поширити інформацію про пошук парашутистів, які вночі десантувалися. Розрахунок був на те, що чутки про появу парашутистів дійдуть до самого «Грома». Відтак після завершення пошуків під виглядом парашутистів планувалося відправити у села Солотвинського району агентів МВС УРСР для встановлення зв'язку із «Громом» чи групами підпільників, які його забезпечували (ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 19 (1959). Спр. 7. Арк. 68–69).

Окремим складником питання використання авіації є контрзаходи українських націоналістів. Мали місце випадки, хоча й поодинокі, знищення повстанцями авіації супротивника (звісно, що більшість знищених літаків перебували на землі, а не в повітрі). У цій статті наведемо всі віднайдені випадки знищення радянських літаків, оскільки вважаємо публікацію такого зібраного переліку важливою. Так, перше офіційне повідомлення у радянських документах зафіксовано 2 травня 1944 р., коли у двох кілометрах від с. Тутовичі Сарненського району Рівненської області У-2 (ПО-2) здійснив вимушену посадку, пілот пішов, не забезпечивши охорону, а вночі невідомі особи спалили літак (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 1216. Арк. 319). Уже 8 травня 1944 р. біля с. Синельникова (так у документі, очевидно назва перекручена) Кам'янець-Подільської області повстанці збили літак У-2 (ПО-2), який пілотував лейтенант Гладков (був поранений та відправлений у лікарню).

28 травня 1944 р. на території Корецького району Рівненської області біля с. Бабино зробив вимушену посадку радянський літак-винищувач. Того ж дня до нього підійшли повстанці, які вбили пілота і спалили літак.

31 травня 1944 р. у районі м. Славути Кам'янець-Подільської області повстанці збили літак У-2 (ПО-2).

12 липня 1944 р. у районі с. Красноволя Волинської області повстанці збили поштовий літак, він та кореспонденція згоріли, пілот залишився неушкодженим (ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 87 (1951). Спр. 33. Т. 2. Арк. 424; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 28. Арк. 17).

6 серпня 1944 р. у районі с. Новосілки Яворівського району Львівської області повстанці збили літак У-2 (ПО-2), у якому перебували два капітани ЧА (обидва загинули) (Справка «По докладу о возникновении, организационном построении и практической деятельности «Украинской Повстанческой Армии» (УПА)». Приватний архів В. Ільницького. Арк. 165).

12 серпня 1944 р. біля м. Рава-Руська Львівської області повстанці знищили радянський літак, який зробив вимушену посадку посеред поля. Повстанці вбили старшого лейтенанта Ліховіда та двох механіків.

29 серпня 1944 р. за 12 км від м. Дрогобич у напрямі м. Стрий група УПА кулеметним вогнем збила літак У-2 (ПО-2) 8-ї повітряної армії (загинули підполковник Микола Поляков і пілот) (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 65 (1954). Спр. 5. Арк. 5; Ф. 71. Оп. 6. Спр. 22. Арк. 55; Спр. 24. Арк. 13; Спр. 34. Арк. 23).

12–19 вересня 1944 р. у Чорному лісі – Болохівські ліси – Перегінські ліси Станіславської області було збито літак, а пілота Олександра Придачина захоплено в полон (Козицький, 2007: 78).

5 жовтня 1944 р. о 11.30 лейтенант Кузьма Петров та інженер молодший лейтенант Колесов літаком У-2 (ПО-2) вилетіли із аеродрому Гординя за маршрутом Гординя – Рудки – Комарно – Грушів та назад до Гордині. Мета польоту – виявлення групи УПА (600 осіб) у районі Комарно. Однак літак не повернувся, тому старший оперуповноважений ОКРО НКО СМЕРШ капітан Міхеев припустив, що його могли повстанці збити (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 36. Арк. 63).

9 жовтня 1944 р. у районі залізничної станції Сошичне Камінь-Каширського району група підпільників напала на екіпаж літаків «ІЛ-2» і У-2 (ПО-2), які здійснили посадку у цьому районі. Повстанці зняли із літаків озброєння і зірвали обшивку сидінь (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 44. Арк. 201 зв.).

21–28 жовтня 1944 р. біля Войнилова Станіславської області повстанці збили літак (Козицький, 2007: 78). За інформацією А. Козицького, повстанці також збили транспортний літак ПС-9 (АНТ-9) із 8-го окремого транспортного авіаполку у м. Стрий (Козицький, 2007: 78).

3 грудня 1944 р. підпільники спалили літак, який зробив вимушену посадку у районі с. Загір'я Заложцівського району Тернопільської області (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 150. Арк. 49).

3 грудня 1944 р. о 10.35 вилетіли в парі два екіпажі літаків У-2 (ПО-2) № 3 і № 6 у складі командира ескадрильї майора Смірнова, бортмеханіка Басова, командира звена лейтенанта Юсупова, штурмана молодшого лейтенанта Бушеева. Маршрут польоту – Рівне – Корець, район розвідки Городниця – Рівне. У 13.25 літаки здійснили посадку на аеродромі Рівне, пробувши у повітрі 2 год 50 хв. (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 44. Арк. 292).

13 грудня 1944 р. у с. Витків Львівської області підпальники збили і спалили один літак (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 34. Арк. 206).

У 1945 р. темпи боротьби не спадали. Уже 9 січня 1945 р., виконуючи бойове завдання із пошуку повстанських відділів у Комарнівських лісах (у с. Велика Горожанка Дрогобицької області), смертельно поранили капітана Максима Агеєнкова із 6-го ОАП ПВ НКВС Українського округу.

24 січня 1945 р. біля с. Селище Камінь-Каширського району у повітрі загорівся та здійснив вимушену посадку літак-винищувач «Як-3»; він був спалений, його пілот захоплений повстанцями (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 47. Арк. 62; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 116. Арк. 155).

8 лютого 1945 р. повстанці спалили літак, який здійснив вимушену посадку у районі Бакоржин Рівненської області (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 116. Арк. 118).

14 березня 1945 р. у районі села Добринів Рогатинського району повстанці підбили літак У-2 (ПО-2) військової частини 54-ої авіаційної дивізії. Пілота забрали, сам літак силовики знайшли, він мав кілька пробоїн. Відділ, який здійснив цю акцію, встановити не вдалося (ДАІФО. Ф. Р-753. Оп. 1. Спр. 63. Арк. 259).

29 квітня 1945 р. відділ УПА (чисельністю 30–40 осіб) недалеко від с. Радванці Пустомитівського району (тепер – Червоноградського р-ну) Львівської області помітив літак У-2 (ПО-2) (належав військовій частині № 29702, 8-ВА 4-го Українського фронту), біля якого перебував старший сержант Федір Мироненко (працівник штабу) та разом із ним прилетів гвардії майор Олексій Старченко. Відтак Ф. Мироненка було вбито, а літак підпалено (АУСБУЛО. Спр. П-40408. Арк. 21; Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 149. Арк. 238; Т. 151. Арк. 57–57 зв.).

22 червня 1945 р. підпальниками був підбитий і спалений після вимушеної посадки літак У-2 (ПО-2) біля с. Войнилів Станіславської обл. Втрати оцінювалися у 17 000 рублів (Літопис УПА. Нова серія. Т. 4, 2002: 317; Козицький, 2007: 78; ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 77. Арк. 137).

1–2 вересня 1945 р. у Львівській області відбувався бій силовиків із сотнею «Перемоги», яка перейшла через кордон із Польщі. До цього бою залучили два літаки У-2 (ПО-2), які проводили розвідку із висоти 100 метрів, вказували наземним силам рух повстанців по лісових дорогах, які добре проглядалися із повітря. Загалом сотня втратила (з 1 до 10 вересня) 81 повстанця (вбитими й заарештованими). Силовики захопили 58 одиниць зброї. Втрати радянської сторони становили чет-

веро вбитих і п'ятеро поранених прикордонників (Пограничные войска СССР ..., 1975: 274–277).

У ніч на 27 вересня 1945 р. у с. Городилів Золочівського району Львівської області спалений літак і вбитий вартовий молодший сержант Журавель (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 125. Арк. 36).

14 жовтня 1945 р. помічник начальника адміністративно-господарського відділу авіакорпусу старшина Шмідський і пілот 40-ї авіаескадрильї старшина Труфанов здійснили вимушену посадку літака У-2 (ПО-2) у районі с. Хітар Славського району Дрогобицької області. Старшина Шмідський віз 40 000 рублів і 832 000 чеських крон для видачі зарплати військовослужбовцям у м. Мукачево. Після посадки Труфанов і Шмідський, взявши із собою гроші, пішли у село, але через 30 хвилин повернулись до літака у супроводі двох учительок. За 40–50 м від літака вони були обстріляні зі всіх сторін бійцями УПА. Старшина Шмідський потрапив у полон до відділу УПА, а Труфанов зумів втекти і повідомив про те, що трапилося. Після цього була направлена рота військовослужбовців, яка виявила спалений літак, а гроші були забрані в Головний осередок пропаганди П. Федуну-«Полтаві» (Украинские националистические организации в годы Второй мировой войны ..., 2012: 814; ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 123. Арк. 44 зв.; Ф. 65. Спр. 9112. Т. 1. Арк. 11; ДАЛО. Ф. 5001. Оп. 6. Спр. 59. Арк. 28).

У своєму звіті підпальники писали, що в ніч на 2 листопада 1945 р. три повстанці, які поверталися із с. Загвіздя (тепер Тисменецького району Івано-Франківської області) Станіславського району Станіславської області, натрапили на літак-розвідник, що мав летіти до м. Станіслав. Однак пілоти забрали з нього всі важливі речі та пішли до Станіслава. Повстанці, пробивши бак з паливом, запалили літак і він згорів (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 58. Арк. 176; Спецсообщение «О сожжении самолета ПО-2». Приватний архів В. Ільницького. Арк. 300).

Стрільці підвідділу 473 «Грузина» (звіт за перше півріччя 1946 р.) 12 травня 1946 р. обстріляли літак, який впав на Закарпатті у с. Верецьке. Втрати – один убитий, один поранений (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 48. Арк. 115; Шанковський, 1990: 216).

Звісно ж, під час використання авіації траплялися й надзвичайні події та нещасні випадки. Так, 17 січня 1945 р. ІЛ-4 (із військово-повітряних сил ЧА) помилково збив літак. Щоправда, екіпаж літака дивом залишився неушкодженим і перебував у м. Буськ (Архів Внутрішніх військ НКВС. Т. 134. Арк. 86).

Упродовж листопада–грудня 1945 р. у частинах Львівського військового округу зафіксовано 10 катастроф літаків (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 4. Спр. 8. Арк. 233). Довелося навіть подавати спеціальну пояснювальну записку до зведення надзвичайних подій по Львівському військово-округу (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 4. Спр. 8. Арк. 188).

Нещасні випадки траплялися й надалі. 26 серпня 1946 р. над аеродромом м. Мукачево сталася катастрофа літака ЛА-7, пілотованого командиром 4 АЕ – героєм Радянського Союзу майором Мурашкіним, який при цьому загинув (ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 4. Спр. 8. Арк. 334). 1 липня 1952 р. о 8.30 на околиці Заболотова Станіславської області впав реактивний літак військової частини № 06809, яка дислокувалася у м. Коломия. Літак здійснював тренувальні польоти. Екіпаж із трьох осіб загинув. Через пожежу, що виникла після падіння літака, згоріли три будинки місцевих мешканців (ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 99 (1954). Спр. 8. Т. 4. Арк. 254). 20 лютого 1953 р. о 13.45 у районі с. Чернелиця і хут. Заболоти Чернелицького району Станіславської області у повітрі загорівся реактивний літак, який впав та розбився, загинули три особи (ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 105 (1954). Спр. 2. Т. 2. Арк. 220).

Висновки. Отже, використання радянськими репресивно-каральними органами авіації у боротьбі із підпіллям на всіх етапах давало свої результати. Найбільше авіація використовувалася для розвідки, здійснення бойових та пропагандистських операцій. Значно рідше її використовували для реалізації особливо важливих агентурно-оперативних комбінацій. Водночас підпілля, зі свого боку, намагалося виробити оптимальний механізм протидії використанню авіації, зменшивши тим самим свої втрати. Зокрема, вдалося встановити, що повстанці впродовж років боротьби знищили не менше 23 літаків. З них два у Волинській області, один – Закарпатській, чотири – Дрогобицькій, два – Кам'янець-Подільській, п'ять – Львівській, три – Рівненській, п'ять – Станіславській, один – Тернопільській (хоча обстрілів та відповідно пошкоджень було набагато більше). Вдалося частково ідентифікувати марки знищених літаків: з-поміж двадцяти трьох – десять У-2 (ПО-2), один Як-3, один ПС-9. Водночас перший радянський літак повстанці знищили 2 травня 1944 р., останній – 12 травня 1946 р. Звісно, що таких випадків могло бути й більше, але поки вдалося встановити та верифікувати тільки наведені у статті події.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архів Внутрішніх військ НКВС.
2. Архів управління Служби безпеки України у Львівській області.
3. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історичний аналіз. У двох книгах. Київ : Либідь; Військо України, 1994. Книга друга : Документи та матеріали. 688 с.
4. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. У двох книгах. Київ : Либідь; Військо України, 1994. Кн. 1. 432 с.
5. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ДАІФО).
6. Державний архів Івано-Франківської області (далі – ДАІФО).
7. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО).
8. Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХО).
9. Ільницький В. Застосування авіації радянськими репресивно-каральними органами у боротьбі проти визвольного руху в Карпатському краї ОУН (1945–1954). *Літопис Бойківщини. Журнал, присвячений дослідям історії, культури і побуту бойківського племені*. 2015. Ч. 1/88 (99). С. 66–74.
10. Іщук О., Ніколаєва Н. Застосування радянськими спецслужбами допоміжних засобів у боротьбі з підпіллям ОУН та УПА. *Український визвольний рух*, 12. 2008. С. 134–163.
11. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946–1956 рр.). Київ : Інститут історії України НАН України, 1999. 111 с.
12. Киричук Ю. Нариси з історії українського національно-визвольного руху 40–50-х років ХХ століття. Львів : ЛДУ імені Івана Франка, 2000. 304 с.
13. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття : ідеологія та практика. Львів : Добра справа, 2003. 464 с.
14. Козицький А. Авіаційні епізоди з історії УПА. *Військово-історичний альманах*. 2007. Ч. 1 (14). С. 73–88.
15. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 4: Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля: інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС–МВС, МДБ–КДБ (1943–1959) / упоряд. Анатолій Кентій, Володимир Лозицький, Ірина Павленко. Київ; Торонто : Літопис УПА, 2002. Кн. 1: 1943–1945. 596 с.
16. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 5: Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля: інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС–МВС, МДБ–КДБ (1943–1959) / упоряд. Анатолій Кентій, Володимир Лозицький, Ірина Павленко. Київ; Торонто : Літопис УПА, 2002. Кн. 2: 1946–1947. 572 с.
17. Літопис Української Повстанської Армії. Т. 19: Група УПА «Говерля». Спомини, статті та видання історично-мемуарного характеру / упоряд. Петро Содоль. Торонто; Львів : Літопис УПА, 1992. Кн. 2. 360 с.
18. Мірчук П. Українська повстанська армія. 1942–1952. Документи і матеріали. Мюнхен : Ціцерон, 1953. 319 с.

19. Мірчук П. Українська повстанська армія. 1942–1952. Документи і матеріали. Львів : Просвіта, 1991. 448 с.
20. НКВД–МВД СССР в борьбе с бандитизмом и вооруженным националистическим подпольем на Западной Украине, в Западной Белоруссии и Прибалтике (1939–1956). Сборник документов. / составители: Н. И. Владимирцев, А. И. Кокурин. Москва : Объединенная редакция МВС России, 2008. 640 с.
21. Органы государственной безопасности СССР в Великой Отечественной войне. Т. VI: Победа (1 января – 9 мая 1945 г.). Москва : Кучково поле, 2014. 560 с.
22. «Особые папки» Сталіна і Молотова про національно-визвольну боротьбу в Західній Україні у 1944–1948 рр. / упоряд. Ярослав Дашкевич; Василь Кук. Львів : ЛА «Піраміда», 2010. 594 с.
23. Пограничные войска СССР 1945–1950. Сборник документов и материалов / ред. издат. А. Г. Синельников. Москва : Наука, 1975. 760 с.
24. Русначенко А. Народ збурений : Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940– 50-х роках. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2002. 519 с.
25. Сергійчук В. Десять буремних літ. Західноукраїнські землі у 1944–1953 рр. Нові документи і матеріали. Київ : Дніпро, 1998. 944 с.
26. Сергійчук В. Український здвиг: Волинь. 1939–1955 рр. Київ : Українська Видавнича Спілка, 2005. 840 с.
27. Сергійчук В. Український здвиг: Прикарпаття. 1939–1955 рр. Київ : Українська Видавнича Спілка, 2005. 840 с.
28. Спецсообщение «О сожжении самолета ПО-2». Приватний архів В. Ільницького. Арк. 300.
29. Справка «По докладу о возникновении, организационном построении и практической деятельности «Украинской Повстанческой Армии» (УПА)». Приватний архів В. Ільницького. Арк. 155–176.
30. Украинские националистические организации в годы Второй мировой войны. Документы: в 2 т. / под ред. А. Н. Арзизова. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. Т. 2: 1944–1945. 1167 с.
31. Шанковський Л. Українська Повстанча Армія. Історія українського війська (1917–1995) / упоряд. Ярослав Дашкевич. Львів : Видавництво «Світ», 1996. С. 482–695.
32. Шанковський Л. УПА на Стрийщині. *Стрийщина. Історико-мемуарний збірник Стрийщини, Скільщини, Болахівщини, Долинищини, Рожнітивщини, Журавенищини, Жидачівщини і Миколаївщини*. Нью-Йорк; Торонто; Париж; Сідней, 1990. Т. 1. С. 193–218.
33. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України).

REFERENCES

1. Arkhiv Vnutrishnikh viisk NKVS.
2. Spravka “Po dokladu o voznykovenyy, orhanyzatsyonnom postroenyy u praktycheskoi deiatelnosti “Ukraynskoi Povstancheskoi Armyy” (UPA)”. Pryvatnyi arkhiv V. Ilnytskoho. Ark. 155–176.
3. Spetssoobshchenye “O sozhzhenyy samoleta PO-2”. Pryvatnyi arkhiv V. Ilnytskoho. Ark. 300.
4. Arkhiv upravlinnia Sluzhby bezpeky Ukrainy u Lvivskii oblasti. Spr. P-40408.
5. Bilas I. Represyvo-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istorychnyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Knyha druha: Dokumenty ta materialy. 688 s. [in Russian].
6. Bilas I. Represyvo-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istoryko-pravovyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical-legal analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Kn. 1. 432 s. [in Ukrainian].
7. Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (dali – HDA SBU).
8. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti (dali – DAIFO).
9. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti (dali – DALO).
10. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti (dali – DAKhO).
11. Ilnytskyi V. Zastosuvannia aviatsii radianskymy represyvo-karalnymy orhanamy u borotbi proty vyzvolnoho rukhu v Karpatskomu krai OUN (1945–1954) [The use of aviation by the Soviet repressive and punitive bodies in the struggle against the liberation movement in the Carpathian region of the OUN (1945–1954)]. *Litopys Boikivshchyny. Zhurnal, prysviachenyi doslidam istorii, kultury i pobutu boikivskoho plemeny*. 2015. Ch. 1/88 (99). S. 66–74 [in Ukrainian].
12. Ishchuk O., Nikolaieva N. Zastosuvannia radianskymy spetssluzhbamy dopomizhnykh zasobiv u borotbi z pidpilliam OUN ta UPA [The use of Soviet special services aids in the fight against the OUN and UPA underground]. *Ukrainskyi vyzvolnyi rukh*, 12. 2008. S. 134–163 [in Ukrainian].
13. Kentii A. Narys borotby OUN–UPA v Ukraini (1946–1956 rr.) [Essay on the OUN–UPA struggle in Ukraine (1946–1956)]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1999. 111 s. [in Ukrainian].
14. Kyrychuk Yu. Narysy z istorii ukrainskoho natsionalno-vyzvolnoho rukhu 40–50-kh rokiv XX stolittia [Essays on the history of the Ukrainian national liberation movement of the 40s–50s of the XX century]. Lviv: LDU imeni Ivana Franka, 2000. 304 s. [in Ukrainian].
15. Kyrychuk Yu. Ukrainskyi natsionalnyi rukh 40–50-kh rokiv XX stolittia: ideolohiia ta praktyka [Ukrainian national movement of the 40–50s of the XX century: ideology and practice]. Lviv: Dobra sprava, 2003. 464 s. [in Ukrainian].
16. Kozytyskyi A. Aviatsiini epizody z istorii UPA [Aviation episodes from the history of the Ukrainian Insurgent Army]. *Viiskovo-istorychnyi almanakh*. 2007. Ch. 1 (14). S. 73–88 [in Ukrainian].
17. Litopys Ukrainskoi Povstanskoii Armii. Nova seriia. T. 4: Borotba proty UPA i natsionalistychnoho pidpillia: informatsiini dokumenty TsK KP(b)U, obkomiv partii, NKVS–MVS, MDB–KDB (1943–1959) [The struggle against the UPA and the nationalist underground: information documents of the Central Committee of the CP (b) U, regional party

committees, NKVD–MVD, MDB–KGB (1943–1959)] / uporiad. Anatolii Kentii, Volodymyr Lozytskyi, Iryna Pavlenko]. Kyiv; Toronto: Litopys UPA, 2002. Kn. 1: 1943–1945. 596 s. [in Russian].

18. Litopys Ukrainskoi Povstanskoï Armii. Nova serii. T. 5: Borotba proty UPA i natsionalistychnoho pidpillia: informatsiini dokumenty TsK KP(b)U, obkomiv partii, NKVS–MVS, MDB–KDB (1943–1959) [The struggle against the UPA and the nationalist underground: information documents of the Central Committee of the CP (b) U, regional party committees, NKVD–MVD, MDB–KGB (1943–1959)] / uporiad. Anatolii Kentii, Volodymyr Lozytskyi, Iryna Pavlenko]. Kyiv; Toronto: Litopys UPA, 2002. Kn. 2: 1946–1947. 572 s. [in Russian].

19. Litopys Ukrainskoi Povstanskoï Armii. T. 19: Hrupa UPA “Hoverlia”. Spomyny, statii ta vydannia istorychno-memuarnoho kharakteru [Hoverla UPA Group. Memoirs, articles and publications of historical and memoir nature] / uporiad. Petro Sodol. Toronto; Lviv: Litopys UPA, 1992. Kn. 2. 360 s. [in Ukrainian].

20. Mirchuk P. Ukrainska povstanska armii. 1942–1952. Dokumenty i materialy [Ukrainian insurgent army. 1942–1952. Documents and materials]. Miunkhen: Tsitseron, 1953. 319 s. [in Ukrainian].

21. Mirchuk P. Ukrainska povstanska armii. 1942–1952. Dokumenty i materialy [Ukrainian insurgent army. 1942–1952. Documents and materials]. Lviv: Prosvita, 1991. 448 s. [in Ukrainian].

22. NKVD–MVD SSSR v bor’be s banditizmom i voozruzhenny’m natsionalisticheskim podpol’em na Zapadnoj Ukraine, v Zapadnoj Belarussii i Pribaltike (1939–1956) [NKVD–MVD of the USSR in the fight against banditry and the armed nationalist underground in Western Ukraine, Western Belarus and the Baltics (1939–1956)]. Sbornik dokumentov. / sostaviteli: N. I. Vladimirczev, A. I. Kokurin]. Moskva: Ob’dinennaya redakcyiya MVS Rossii, 2008. 640 s. [in Russian].

23. Organy gosudarstvennoj bezopasnosti SSSR v Velikoj Otechestvennoj vojne. T. VI: Pobeda (1 yanvarya – 9 maya 1945 g.) [State security bodies of the USSR in the Great Patriotic War. Volume VI: Victory (January 1 – May 9, 1945)]. Moskva: Kuchkovo pole, 2014. 560 s. [in Russian].

24. “Osoby’e papki” Stali’na i Molotova pro natsi’onal’no-vizvol’nu borot’bu v Zakhi’dni’j Ukraini’ u 1944–1948 rr. [“Special folders” by Stalin and Molotov on the national liberation struggle in Western Ukraine in 1944–1948] / uporiad. Yaroslav Dashkevich; Vasil’ Kuk. L’vi’v: LA “Pi’rami’da”, 2010. 594 s. [in Russian].

25. Pogranichny’e vojska SSSR 1945–1950. Sbornik dokumentov i materialov [Border troops of the USSR 1945–1950. Collection of documents and materials] / red. izdat. A. G. Sinel’nikov]. Moskva: Nauka, 1975. 760 s. [in Russian].

26. Rusnachenko A. Narod zburenyi: Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini y natsionalni rukhy oporu v Bilorusii, Lytvi, Latvii, Estonii u 1940–50-kh rokakh [The people are upset: the National Liberation Movement in Ukraine and the national resistance movements in Belarus, Lithuania, Latvia, and Estonia in the 1940s and 1950s]. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo “Pulsary”, 2002. 519 s.

27. Serhiichuk V. Desiat buremnykh lit. Zakhidnoukrainski zemli u 1944–1953 rr. Novi dokumenty i materialy [Ten turbulent years. Western Ukrainian lands in 1944–1953. New documents and materials]. Kyiv: Dnipro, 1998. 944 s. [in Russian].

28. Serhiichuk V. Ukrainskyi zdvyh: Volyn. 1939–1955 rr. [Ukrainian shift: Volyn. 1939–1955] Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. 840 s. [in Russian].

29. Serhiichuk V. Ukrainskyi zdvyh: Prykarpattia. 1939–1955 rr. [Ukrainian shift: Prykarpattia. 1939–1955]. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. 840 s. [in Russian].

30. Ukrainskie natsionalisticheskie organizacii v gody’ Vtoroj mirovoj vojny’ [Ukrainian nationalist organizations during the Second World War]. Dokumenty’: v 2 t. / pod red. A. N. Artizova. Moskva: Rossijskaya politicheskaya e’ncyklopediya (ROSSPE’N), 2012. T. 2: 1944–1945. 1167 s. [in Russian].

31. Shankovskyi L. Ukrainska Povstancha Armii [Ukrainian Insurgent Army]. Istorii ukrainskoho viiska (1917–1995) / uporiad. Yaroslav Dashkevych. Lviv: Vydavnytstvo “Svit”, 1996. S. 482–695 [in Ukrainian].

32. Shankovskyi L. UPA na Stryishchyni. Stryishchyna [UPA in the Stryi region. Stryishchyna]. Istoryko-memuarnyi zbirnyk Stryishchyny, Skilshchyny, Bolekhivshchyny, Dolynshchyny, Rozhnityvshchyny, Zhuravenshchyny, Zhydachivshchyny i Mykolaivshchyny. Niu-York; Toronto; Paryzh; Sydney, 1990. T. 1. S. 193–218 [in Ukrainian].

33. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy (dali – TsDAHO Ukrainy).

УДК 930.2:070(438)"185/19":37(091)(438)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-3>

Лідія ЛАЗУРКО,
orcid.org/ 0000-0002-9748-9249
доктор історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) lazurkol@gmail.com

ІСТОРИЯ ОСВІТИ НА СХІДНИХ ТЕРНАХ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ У ПРЕДСТАВЛЕНІ ПОЛЬСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ЛЬВОВА (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Стаття присвячена аналізу досліджень з історії освіти на східних тернах Речі Посполитої, що публікувалися на сторінках польських історичних часописів Львова наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. У другій половині ХІХ ст. на тернах Східної Галичини, зокрема у Львові, розгорнувся значний науковий рух у галузі історії, організований польськими дослідниками. Це призвело до створення першого польського фахового Історичного товариства (1886 р.) та появи низки аматорських і професійних журналів у галузі історії («Przewodnik Naukowy i Literacki», «Kwartalnik Historyczny»). Показано, що значне місце у цих виданнях займала українська проблематика, що висвітлювалася в різних форматах – від науково-популярних досліджень та нарисів у криптоісторичних виданнях до розвідок, джерельних матеріалів і рецензій, які становили основу змісту в спеціалізованих проєктах. Вивчення публікацій з освітньої тематики дало змогу виокремити низку тем, поміж яких помітне місце займали питання освіти на українських тернах Речі Посполитої. Показано, що історичні розвідки видань, присвячених освіті, були покликані розбудити інтерес до пізнання минулого теренів, які сприймалися польськими дослідниками як невід’ємна частина спадку зруйнованої Речі Посполитої, а для багатьох із них ще й були малою батьківщиною та сприяли формуванню патріотичних почуттів. Встановлено, що прикметною особливістю публікацій часописів, що мали популярно-науковий характер, була романтизація минулого і трактування освіти та історичної пам’яті про неї як форпосту збереження польських культурних традицій у цих краях. Із професіоналізацією історичних студій розвідки ставали більш фаховими, а місце легенд і переказів посідали наукові опрацювання джерел, ґрунтовані на застосуванні критичного методу, що переводило трактування питань освіти у площину поширення західної культури на східні терени.

Ключові слова: історіографія, історія освіти, Львів, доба автономії, польська історична преса, Річ Посполита.

Lidiya LAZURKO,
orcid.org/ 0000-0002-9748-9249
PhD hab. (History),
Associate Professor at the Department History of Ukraine
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) lazurkol@gmail.com

HISTORY OF EDUCATION IN THE EASTERN TERRITORIES OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH IN THE PRESENTATION OF THE POLISH HISTORICAL PERIODICS OF LVIV (LATE XIX – EARLY XX CENTURY)

The article is devoted to the analysis of research on the history of education in the eastern part of the Commonwealth, published in the Polish historical journals of Lviv in the late XIX – early XX centuries. In the second half of the XIX century in the territories of Eastern Galicia, in particular in Lviv, a significant scientific movement in the field of history, organized by Polish researchers, unfolded. This led to the creation of the first Polish Professional Historical Society (1886) and the emergence of a number of amateur and professional journals in the field of history (“Przewodnik Naukowy i Literacki”, “Kwartalnik Historyczny”). It is shown that a significant place in these publications was occupied by Ukrainian issues, which were covered in various formats – from popular science research and essays in cryptohistorical publications to intelligence, source materials and reviews, which formed the basis of content in specialized projects. The study of publications on educational topics made it possible to identify a number of topics, among which a prominent place was occupied by issues of education in the Ukrainian territory of the Commonwealth. It is shown that historical investigations of educational publications were designed to arouse interest in learning about the past, which Polish researchers perceived as an integral part of the legacy of the destroyed Commonwealth, and for many of them were a small homeland and foster

patriotic feelings. It has been established that a notable feature of popular science journals was the romanticization of the past and the interpretation of education and historical memory as an outpost for the preservation of Polish cultural traditions in these lands. With the professionalization of historical studies, intelligence became more professional, and the place of legends was taken by scientific elaborations of sources based on the application of a critical method, which translated the interpretation of education into the spread of Western culture in the east.

Key words: historiography, the history of education, Lviv, era of autonomy, Polish historical press, Polish-Lithuanian Commonwealth.

Постановка проблеми. У другій половині XIX ст. на теренах Східної Галичини, зокрема у Львові, розгорнувся значний науковий рух у галузі історії, організований польськими дослідниками, що, врешті, вилилося у створення першого польського фахового Історичного товариства (1886 р.) та професійного журналу «Kwartalnik Historyczny» (1887 р.). Цьому моменту «кристалізації» наукового процесу передувала тривала робота, що супроводжувалася як успіхами, так і невдачами, зі створення спеціалізованих наукових історичних об'єднань та видання періодики науково-історичного спрямування. Назагал протягом 1828–1918 рр. у Східній Галичині в різний час видавалося дев'ять проєктів, більша частина змісту яких присвячувалася історії, два спеціально історичні видання та одне спеціалізоване.

На сторінках цих видань значне місце займала українська проблематика, що висвітлювалася в різних форматах – від науково-популярних досліджень та нарисів у криптисторичних виданнях до розвідок, джерельних матеріалів і рецензій, які становили основу змісту в спеціалізованих проєктах. Вивчення української тематики дає змогу також виокремити низку тем, поміж яких помітне місце займали питання освіти на українських теренах Речі Посполитої. Мета нашого дослідження – представити особливості висвітлення в польській науковій пресі Східної Галичини доби автономії питань, пов'язаних із трактуванням науковцями питань поширенням освіти.

Аналіз досліджень. Якщо вивченню історії і функціонування львівських часописів окресленого періоду присвячено достатньо літератури, то досліджень, які стосуються конкретних проблемних блоків у певний історичний період на шпальтах наукових періодичних видань, зокрема й праць з питань історії освіти, не багато. Окремі розвідки стосувались історії виникнення спеціалізованих додатків до часопису «Kwartalnik Historyczny» (Majorek, 1976: 90–97), а також дослідницьких зацікавлень львівських істориків освіти і культури періоду до початку Першої світової війни (Śreniowska, 1960: 153–163) та міжвоєнного періоду (Majorek, 1989: 256–261; Majorek, 1976: 90–97; Maternicki, 1978; Szulakiewicz, 2004: 222–232). Така відсутність ґрунтовних розвідок окресленої

тематики, на нашу думку, не дозволяє адекватно зрозуміти тодішні досягнення та інтенції польських дослідників.

Мета статті полягає у простеженні еволюції основних тематичних зацікавлень польських дослідників історії освіти на східних теренах Речі Посполитої, представлених на сторінках наукових історичних часописів Львова доби автономії.

Виклад основного матеріалу. Серед досліджень з історії освіти, які публікувалися чи обговорювалися на сторінках наукової періодики, відзначимо працю А. Яблоновського, присвячену історії Києво-Могилянської академії, яка свого часу отримала чималий розголос (Jabłonowski, 1902: 549–586). Дослідження було виконане на замовлення організаційного комітету з нагоди відзначення у слов'янському світі п'ятсотліття діяльності Ягеллонського університету та поширення культури у східноєвропейських землях. Як згодом згадував Т. Корзон, це було почесне, хоч і нелегке завдання, бо «в Києві вороже ставилися до всього того, що було написано з історії по-польськи» (Korzon, 1914: 170).

А. Яблоновський видав монографію «Києво-Могилянська академія: історичний нарис на тлі загального розвитку західної цивілізації на Русі» в 1899 р. За оцінками сучасних фахівців, ця праця за рівнем науковості залишається актуальною донині (Лисий, 2002: 67–76). Застосований А. Яблоновським історико-порівняльний метод дослідження забезпечив відображення культурних взаємовпливів українських земель із Польщею та країнами західного світу. А. Яблоновський вважав, що стосовно загальної культури Речі Посполитої Київська академія посідала окреме становище. На його думку, вона була інституцією настільки польською, наскільки й руською, оскільки мала двоїстий характер через власне віровизнання та домінуючу в ній загальноєвропейську латину. Латино-польський характер робив її подібною до усіх інших наукових колегіумів Речі Посполитої, без різниці – католицьких чи ні, але завжди – західноєвропейських. Водночас руський характер робив її взірцем для всіх релігійно-наукових закладів, що створювалися у східному обряді на півночі. На думку дослідника, вона була посередницею між Заходом та Північчю,

такою, що несла західну, польську культуру у світ, довго для неї в інший спосіб взагалі недоступний: «Сама по собі не мала вона нічого спонтанного, нічого оригінального, з наукового погляду була копією західних колегіумів, так само влаштована; тому ані її визнання, ані особливо виняткове визнання староцерковної мови не забезпечували їй оригінальності» (Jabłonowski, 1902: 552). Проте вона здобула своє всесвітньо-цивілізаційне значення, як зазначав А. Яблоновський, «зайняла поважне місце в історії вливу здобутків західно-європейської культури поза її природні сфери» (Jabłonowski, 1902: 551–552).

Таке бачення А. Яблоновського отримало вельми позитивний відгук у середовищі польських істориків, які писали про монографію як про першу в історичній літературі книгу, що «майстерно розповідає про поширення однієї з дуже важливих галузей польської культури на східні землі» (Ejusd, 1900: 496). Водночас дослідження А. Яблоновського наштовхнулося на доволі гостру критику з боку Ф. Титова, професора Київської духовної академії. У рецензії під назвою «Урок с Запада» він зазначав, що «обговорювана нами історія є працею, безумовно, ідеологічною і тому дуже односторонньою та тенденційною» (Титов, 1902: 459). Із цим легко погоджувався А. Яблоновський, відповідаючи, що не ставив перед собою завдання вичерпного висвітлення історії цього наукового закладу, а мав на меті подати історичний нарис на тлі розвитку західної цивілізації на Русі, про що, зрештою, йшлося навіть у назві дослідження. Поміркованішою була критика знаного історика культури та церкви К. Харламповича, який написав для «Киевской старины» назагал негативну, але науково обґрунтованішу і зважену рецензію на дослідження А. Яблоновського (Харлампович, 1902: 36–39).

На усі ці закиди А. Яблоновський відповів великою статтею, надрукованою в «Kwartalniku Historycznym». І якщо з тим, що його монографія має ідеологічний характер, він погоджувався, то на закиди щодо надмірної тенденційності відповідав: «Усе тут історично лаконічне, без надміру і недомовок» (Jabłonowski, 1902: 552).

Низку цікавих розвідок про історію уніатської освіти на сторінках часопису «Przewodnik naukowy i literacki» опублікував педагог та аматор історії Ян Марек Гіжицький (більш відомий під псевдонімом «Волиняк»). У восьми номерах видання за 1899 р. було надруковано його понад 100-сторінкову розвідку під назвою «Про василіян в Умані» (Wołyniak, 1899). Я. М. Гіжицький походив зі шляхетської родини з Волині, навчався

в гімназіях Кам'янця-Подільського та Рівного, вищу освіту здобував в університетах Одеси (правознавство) і Тарту (філологія), а працював учителем і приватним вихователем. Як зауважила Д. Сверчинська, одна з дослідниць його життя і творчості: «Біографія Яна Марка Гіжицького – це типова біографія польського інтелігента з пограниччя» (Świerczyńska, 2015: 325), який, вийшовши на пенсію, зайнявся історіописанням.

Найбільше Я. М. Гіжицького цікавила історія освіти та монастирських шкіл, головню, василіянських у східній частині Речі Посполитої – у Литві та на землях України (переважно Волині – його батьківщини). Особливу увагу дослідник зосередив на періоді після Берестейської унії 1596 р., коли розпочалися перепідпорядкування православних церков Риму, перехід на латинський обряд та колонізація освіти. Я. М. Гіжицький писав про те, як посилювались конфлікти всередині ордену та між василіянськими монастирями й світським православним духовенством, як розгорталось соціально-економічне та релігійне протистояння на цих землях у XVII ст., апофеозом якого стала Коліївщина.

Детально він зупинявся на подіях після поділів Польщі наприкінці XVIII ст., що спричинилися до припинення діяльності ордену єзуїтів і передання їхніх шкіл під опіку василіян. Я. М. Гіжицький вважав, що знищення польської держави стримало розвиток василіянської освіти, що не могла повноцінно конкурувати на окупованих Росією землях з офіційним православ'ям. Однак остаточне припинення діяльності цих монастирських шкіл було пов'язане більшою мірою з польськими повстаннями XIX ст.

Прикметно, що це дослідження розпочиналося епіграфом з «Аґріколи» Тацита: «Вони створюють пустелю і називають це миром», що виглядало як алюзія до іншого гасла – «за вольності і права», а насправді, за «владу і вигоду», що спричинило тривалі війни і спустошення краю. Я. М. Гіжицький трактував Берестейську унію як початок другої хвилі великої колонізації, що розпочалася ще за часів Владислава Ягайла. Лейтмотивом усього його дослідження була думка про те, що василіянський орден мав великі заслуги у розвитку шкільної освіти на цих тернах, а його діяльність пережила занепад польської держави (Ярмошик, 2010: 95). Це добре видно з історії уманської василіянської школи, яка була одним із кращих навчальних закладів кінця XVIII – початку XIX ст. на Правобережжі і стала колыскою «української школи в польській літературі», адже тут навчалися С. Гоцинський (1815–1819 pp.), М. Грабовський

(1818–1819 pp.) та Б. Залеський (1812–1819 pp.) (Кривошея, 2005: 94).

Своїм науковим завданням Я. М. Гіжицький визначав збереження пам'яті про просвітительську діяльність василіян, тому в його дослідженні є детальна інформація про організацію системи освіти і виховання в уманській школі, яка в часи Едукаційної комісії (1773–1794 pp.) навіть діяла за її планами, а згодом перейшла під патронат Віленського та Харківського університетів. Вельми цінними були також біограми викладачів та учнів уманської василіянської школи, якими завершувалася ця розвідка.

Також Я. М. Гіжицький опублікував у «Przewodniku Naukowym i Literackim» дослідження про жіночий орден василіянок (монастирі св. Макрини – сестри Василя Великого) на Русі та Литві (Wołyniak, 1904). Матеріали були систематизовані за аналогічним до попередньої розвідки принципом: дуже коротка (до 1 сторінки) історія обителів, розташованих у різних містах і місцевостях, та опис організації в них освітнього процесу. Епіграфом до цієї розвідки автор обрав фразу з Овідія: «Нехай бракує сил, вартує похвалити за добру волю», вочевидь, маючи на увазі старання василіянок у новій для них сфері освіти.

За підрахунками автора, на русько-литовських теренах діяло близько сімдесяти монастирів св. Макрини, зокрема у підавстрійських землях – понад три десятки. На зламі XVII–XVIII ст. вони мали контемпляційний (споглядальний) характер та внутрішній суверенітет. Однак після другого в історії греко-католицької церкви синоду Київської греко-католицької митрополії (т. зв. Замойського синоду 1720 р.) діяльність жіночих монастирів було уніфіковано та рекомендовано їм дбати про освіту та навчання світських дівчат. Перші нечисленні уніатські василіянські пансіонати почали створюватися наприкінці XVIII ст. і заповнювалися шляхетськими та міщанськими дітьми. Система освіти різнилася від чоловічих шкіл – не було класів та освітніх програм, а дівчат навчали читанню, письму та арифметиці (при більших монастирях – ще й французької мови), а також музиці, рукоділлю та азам ведення домашнього господарства.

До теми поширення на теренах України польської освіти зверталися на сторінках часопису «Ruś». Так, перший номер цього часопису часопису у 1911 р. відкривала праця М. Дубецького «Гуго Коллонтай на Волині». У ній автор відтворював обставини повернення додому після австрійського ув'язнення Г. Коллонтай – одного з організаторів та учасників повстання Т. Костюшка, видатного політика та громадського діяча,

сферою зацікавлень якого були наука й освіта. Власне, головним мотивом розвідки М. Дубецького було нагадати про цю непересічну особистість, одного з діячів Едукаційної комісії, автора плану розбудови національного шкільництва. Революціонер і якобінець, як його сприймали очільники Російської та Пруської імперій, Г. Коллонтай був заарештований, позбавлений майна та перебував у австрійському полоні з 1794 до 1802 pp. М. Дубецький акцентував на цьому факті утримання його саме в австрійському ув'язненні, що було свідченням декларативності лояльного ставлення австрійської влади до підданих зруйнованої Польщі. На думку автора, насправді, Австрія солідаризувалась з Росією та Пруссією, здійснюючи жорстку репресивну політику.

У своїй статті М. Дубецький намагався показати, як, попри те, що з ув'язненням Г. Коллонтай припинилась його публічна діяльність, після повернення на волю він активно поринув у громадське життя. Адже саме його зусиллями на Волині була створена Кременецька школа, що на тривалий час стала форпостом збереження польських освітніх та культурних традицій у цьому краї. М. Дубецький пробував з'ясувати мотиви переорієнтації Г. Коллонтай з політичної діяльності на освітню. Припускав, що злам у його свідомості відбувся під час нетривалого перебування у Варшаві, де його зустріли доволі прохолодно, даючи зрозуміти, що за вісім років багато чого змінилось і настала цілком інша епоха. Проте вдома, на Волині, реформатора Краківської академії вітали дуже шанобливо. Ймовірно, саме це й надихнуло Г. Коллонтай на ідею «тихої боротьби» – провадження освітньої діяльності на Волині, Поділлі й Київщині (Dubiecki, 1911: 2–35).

Висновки. Історичні розвідки видань, присвячені освіті, були покликані розбудити інтерес до пізнання минулого теренів, які сприймалися польськими дослідниками як невід'ємна частина спадку зруйнованої Речі Посполитої, а для багатьох із них ще й були «малою батьківщиною» та сприяли формуванню патріотичних почуттів. Прикметною особливістю публікацій часописів, що мали популярно-науковий характер, була романтизація минулого і трактування освіти та історичної пам'яті про неї як форпост збереження польських культурних традицій у цих краях. Із професіоналізацією історичних студій розвідки ставали більш фаховими, а місце легенд і переказів посідали наукові опрацювання джерел, ґрунтовані на застосуванні критичного методу, що переводило трактування питань освіти у площину поширення західної культури на східні терени.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кривошея І. Уманська василіанська школа в період свого розквіту (1796–1830 рр.). *Іст.-педаг. Альманах*. 2005. № 1. С. 94.
2. Лисий І. Європейськість Києво-Могилянської академії та її філософія: польська призма бачення. *Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст* / гол. редкол. В. Горський. Київ : КМ Академія, 2002. С. 67–76.
3. Т. Ф. [Титов Ф.]. Урок с Запада. Библиографическая заметка. *Труды Киев. духов. акад.* 1902. Март. С. 459.
4. Ярмошик І. Волинезнавчі дослідження Яна Марєка Гіжицького (1844–1925 рр.). *Часопис укр. Історії*. 2010. № 18. С. 95.
5. Харлампович К. [Рец. на:] Александр Яблоновский. Очерк истории Киево-могилянской академии в связи с общим развитием западной цивилизации на Руси. *Киевская Старина*. 1902. Т. 78. Кн. 1–2. С. 36–39.
6. Dubiecki M. Hugo Kołłątaj na Wołyniu. *Ruś*. 1911. Nr. 1. S. 2–35.
7. Ejusd. [Rec. na:] Jabłonowski A. Akademia Kijowsko-Mohilańska. Zarys historyczny na tle rozwoju ogólnego cywilizacji Zahodniej na Rusi. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. R. XIV. S. 496.
8. Jabłonowski A. W sprawie Akademii Kijowsko-Mohilańskiej. *Kwartalnik Historyczny*. 1902. R. XVI. S. 549–586.
9. Korzon T. Aleksander Jabłonowski. *Kwartalnik Historyczny*. 1914. R. XXVIII. S. 170.
10. Majorek C. Polska historiografia oświatowa (1918-1939). *Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej, cz. III*, pod.red. J. Maternickiego. Warszawa, 1989. S.256–261.
11. Majorek C. Wiadomości Historyczne – przeszłość i terażniejszość. *Kwartalnik Historyczny*. 1976. S. 90–97.
12. Maternicki J. Polska dydaktyka historii 1918-1939. Materiały i komentarze. Warszawa, 1978. S. 18.
13. Szulakiewicz W. Zainteresowania badawcze lwowskich historyków oświaty i wychowania lat międzywojennych. *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w. Pod. red. J. Maternickiego*. T1. Rzeszów, 2004. S. 222–232.
14. Śreniowska K. Uwagi o nauce historycznej polskiej w latach 1887–1900 w świetle «Kwartalnika Historycznego» *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Seria I Nauki Humanistyczno-społeczne. Zeszyt 15. Historia*. Łódź, 1960. S. 153–163.
15. Świerczyńska D. Jan Marek Giżycki jako historyk szkolnictwa zakonnego. *Kuź. polonist. studyj.* T. XXVI. 2015. C. 325. URL : file:///C:/Users/Noname/Downloads/ kps_2016_28_38%20(2).pdf. (дата звернення 14.10.2018).
16. Wołyński [Giżycki J. M.]. O Bazylianach w Humanium. *Przewodnik Naukowy i Literacki*. 1899. R. 27. Z. 1. S. 456–464; Z. 2. S. 562–570; Z. 3. S. 657–664; Z. 4. S. 744–752; Z. 5. S. 845–858; Z. 6. S. 938–946; Z. 7. S. 1031–1043; Z. 8. S. 1136–1182.
17. Wołyński [Giżycki J. M.]. Z przeszłości Zakonu Bazylińskiego na Litwie i Rusi. *Przewodnik Naukowy i Literacki*. 1904. R. 32. Z. 1. S. 65–82; Z. 2. S. 157–172; Z. 3. S. 249–268; Z. 4. S. 353–360; Z. 5. S. 449–463.

REFERENCES

1. Kryvosheia I. Umanska vasylianska shkola v period svoho rozkvitu (1796–1830 rr.) [Uman Basilian school in its heyday (1796-1830)]. *Historical and pedagogical Almanac*. 2005. № 1. C. 94. [in Ukrainian].
2. Lysyi I. Yevropeiskist Kyievo-Mohylianskoj akademii ta yii filosofii: polska przyzma bachennia [Europeanness of Kyiv-Mohyla Academy and its philosophy: Polish prism of vision]. *Religious and philosophical thought in the Kyiv-Mohyla Academy: European context*. Kyiv: KM Akademia, 2002. C. 67–76. [in Ukrainian].
3. T. F. [Titov F.]. Urok s Zapada. Bibliograficheskaya zametka [Lesson from the West. Bibliographic note]. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*. 1902. Mart. C. 459. [in Russian].
4. Yarmoshyk I. Volynyznavchi doslidzhennia Yana Mareka Gizhytskoho (1844–1925 rr.) [Volyn Studies of Jan Marek Gizycki (1844–1925)]. *Journal of Ukrainian History*. 2010. № 18. C. 95. [in Ukrainian].
5. Harlampovich K. [Rets. na:] Aleksandr Yablonovskiy. Ocherk istorii Kievo-mohilyanskoj akademii v svyazi s obschim razvitiem zapadnoy tsivilizatsii na Rusi [An essay on the history of the Kiev-Mohyla Academy in connection with the general development of Western civilization in Russia]. *Kievskaya Starina*. 1902. T. 78, kn. 1–2. C. 36–39. [in Russian].
6. Dubiecki M. Hugo Kołłątaj na Wołyniu [Hugo Kołłątaj in Volhyn]. *Ruś*. 1911. Nr. 1. S. 2–35. [in Polish].
7. Ejusd. [Rec. na:] Jabłonowski A. Akademia Kijowsko-Mohilańska. Zarys historyczny na tle rozwoju ogólnego cywilizacji Zahodniej na Rusi [Kiev-Mohyla Academy. Historical outline against the background of the general development of the Western civilization in Rus]. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. R. XIV. S. 496. [in Polish].
8. Jabłonowski A. W sprawie Akademii Kijowsko-Mohilańskiej [About the Kiev-Mohyla Academy]. *Kwartalnik Historyczny*. 1902. R. XVI. S. 549–586. [in Polish].
9. Korzon T. Aleksander Jabłonowski. *Kwartalnik Historyczny*. 1914. R. XXVIII. S. 170. [in Polish].
10. Majorek C. Polska historiografia oświatowa (1918-1939) [Polish historiography of education (1918–1939)]. *Historical environments of the Second Polish Republic, part III*. Warszawa, 1989. S.256–261 [in Polish].
11. Majorek C. Wiadomości Historyczne – przeszłość i terażniejszość [Wiadomości Historyczne – past and present]. *Kwartalnik Historyczny*. 1976. S. 90-97. [in Polish].
12. Maternicki J. Polska dydaktyka historii 1918-1939. Materiały i komentarze [Polish didactics of history 1918–1939. Materials and comments]. Warszawa, 1978. S.18. [in Polish].
13. Szulakiewicz W. Zainteresowania badawcze lwowskich historyków oświaty i wychowania lat międzywojennych [Research interests of Lviv historians of education and upbringing of the interwar period]. *The multicultural historical environment of Lviv in the 19th and 20th centuries*. T1. Rzeszów, 2004. S.222–232. [in Polish].

-
14. Śreniowska K. Uwagi o nauce historycznej polskiej w latach 1887 – 1900 w świetle «Kwartalnika Historycznego» [Comments on Polish historical science in the years 1887-1900 in the light of the «Kwartalnik Historyczny»]. *Scientific Journals of the University of Lodz. Series I of Humanities and Social Sciences. Book 15. History*. Łódź, 1960. S. 153-163. [in Polish].
15. Świerczyńska D. Jan Marek Giżycki jako historyk szkolnictwa zakonnego [Jan Marek Giżycki as a historian of religious education]. *Kyiv Polonistic Studies*. T. XXVI. 2015. C. 325. URL: file://C:/Users/Noname/Downloads/kps_2016_28_38%20(2).pdf. (дата звернення 14.10.2018). [in Polish].
16. Wołyniak [Giżycki J. M.]. O Bazylianach w Humaniu [About the Basilians in Uman]. *Przewodnik Naukowy i Literacki*. 1899. R. 27. Z. 1. S. 456–464; Z. 2. S. 562–570; Z. 3. S. 657–664; Z. 4. S. 744–752; Z. 5. S. 845–858; Z. 6. S. 938–946; Z. 7. S. 1031–1043; Z. 8. S. 1136–1182. [in Polish].
17. Wołyniak [Giżycki J. M.]. Z przeszłości Zakonu Bazyliańskiego na Litwie i Rusi [From the past of the Basilian Order in Lithuania and Russia]. *Przewodnik Naukowy i Literacki*. 1904. R. 32. Z. 1. S. 65–82; Z. 2. S. 157–172; Z. 3. S. 249–268; Z. 4. S. 353–360; Z. 5. S. 449–463. [in Polish].

УДК 39 (477.87) (437.6) (438)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-4>

Володимир НАКОНЕЧНИЙ,

orcid.org/0000-0002-0386-2162

кандидат історичних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна), *nakonechniy.ua@gmail.com*

ЛЕМКІВСЬКА ДІАСПОРА У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ: ДІЯЛЬНІСТЬ У ГАЛУЗІ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ

Стаття присвячена спробі комплексного аналізу особливостей лемківської культурної дипломатії протягом 1940–80-х років, коли в умовах відсутності державності це була єдина можливість промоції власної етнічної самобутності у вільному світі. Встановлено, що координаційним центром культурної діяльності лемківських організацій на американському континенті, була заснована в 1976 р. Фундація Дослідження Лемківщини в Америці. Проведений аналіз переконливо продемонстрував ефективність політики культурної дипломатії, яку реалізовували представники лемківських організацій у США та Канаді. Вона була спрямована як на популяризацію історії та культури русинів-українців у західному світі, так і на захист цінностей етнічної унікальності та всеукраїнської соборності від медійних атак комуністичної пропаганди. Відзначимо різноплановість застосовуваних лемками практик: видавнича справа науково-культурного (зібрання творів Б.-І. Антонича, журнал «Лемківщина», двотомне енциклопедичне видання «Лемківщина: земля-люди-історія-культура») та пропагандистського (наприклад, серія англomовних видань, спрямованих на інформування західного світу про примусове виселення лемків із рідних земель у перші повоєнні роки) змісту, музейно-експозиційна діяльність (насамперед, Український Лемківський музей у Стемфорді), пікетування дипломатичних установ Польщі та Радянського Союзу із широким залученням засобів масової інформації. Усе це уможливило зберегти культурну самобутність лемківських переселенців у глобалізованому західному світі та утвердити їхню єдність з українством. Перспективним продовженням теми дослідження вважаємо необхідність цілісного опрацювання феномену культурної дипломатії закордонного українства у ХХ ст.

Ключові слова: культурна дипломатія, діаспора, Фундація Дослідження Лемківщини в Америці, журнал «Лемківщина», Український Лемківський музей у Стемфорді.

Volodymyr NAKONECHNYI,

orcid.org/0000-0002-0386-2162

PhD (History),

Assistant Professor at the Department of International Relationships

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine), *nakonechniy.ua@gmail.com*

LEMKO DIASPORA IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY: CULTURAL DIPLOMACY ACTIVITY

The article is devoted to the attempt to comprehensively analyze the features of Lemko cultural diplomacy during the 1940–1980s, when, in the conditions of absence of its own statehood, it was the only opportunity for the promotion of Lemko's ethnic identity abroad. It has been established that the coordinating center for cultural activities of the Lemko organization on the American continent was founded in 1976 by the Research Institute of Lemkivshchyna in America. The analysis has convincingly demonstrated the effectiveness of cultural diplomacy, which was implemented by representatives of the Lemko organizations in the United States and Canada. It was aimed at promotion of the history and culture of Rusyn-Ukrainians in the western world, as well as at protection of the values of ethnic uniqueness and Ukrainian unity from the media attacks of communist propaganda. The diversity of methods used by Lemkos comprised the following: the publishing business of the scientific and cultural (the collection of works by B. I. Antonych, the Lemkivshchyna magazine, the two-volume encyclopedic edition "Lemkivshchyna: earth-people-history-culture") and propaganda (for example, a series of English-language publications, aimed at informing the Western world about the forced eviction of Lemkos from their native lands in the first post-war years) content, museum activity (first of all, the Ukrainian Lemko Museum in Stanford), picketing of diplomatic establishments in Poland and the Soviet Union alongside with massive media involvement. The abovementioned activity made it possible to preserve the cultural identity of the Lemko migrants in a globalized western world and establish their unity with Ukrainians. The prospective continuation of this research presents the need for a holistic study of the phenomenon of cultural diplomacy of foreign Ukrainians in the twentieth century.

Key words: cultural diplomacy, diaspora, Lemkivshchyna Research in America, Lemkivshchyna magazine, Ukrainian Lemko Museum in Stanford.

Постановка проблеми. Повоєнний устрій світу залишив українців у статусі недержавної нації. Втікаючи від жахів європейських тоталітаризмів, багато наших співвітчизників опинилися на американському континенті, здебільшого у США та Канаді. Там вони знайшли можливість плекати та популяризувати власну культуру, разом із тим органічно інтегруючись у мультикультурне американське суспільство. При цьому одним із найбільш організованих і активних українських субетносів у діаспорі виявилися лемки, чиї інституції постали ще у міжвоєнний період. Саме тоді русини-українці заклали традиції культурної дипломатії, сфокусованої на пошуку можливостей популяризації своєї етнічної спадщини з метою її збереження та трансляції наступним поколінням.

Аналіз досліджень. Діяльність лемківської діаспори на американському континенті у міжвоєнний час неодноразово ставала об'єктом наукового осмислення. Утім, сьогодні відсутні праці, де б самостійно вивчалася проблематика інструментарію культурної дипломатії, що її використовували лемківські активісти в популяризації русинської спадщини в повоєнний період. Цим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у спробі комплексного аналізу особливостей лемківської культурної дипломатії протягом 1940–80-х років, коли в умовах відсутності державності це була чи не єдина можливість промоції власної етнічної самобутності у вільному світі.

Виклад основного матеріалу. Координаційним центром лемківських організацій, які діяли на американському континенті, була Організація оборони Лемківщини (далі – ООЛ) як органічна складова частина Світової Федерації Лемків (далі – СФЛ). Генеза цієї лемківської установи сягає ще передвоєнних часів. Вона була заснована 1936 року у Філадельфії на з'їзді представників Комітетів Допомоги Лемківщини (діяли у США з 1933 р.) з метою єднання лемків на американському континенті та проведення культурно-освітньої діяльності й допомоги лемкам на рідних землях. Із початком Другої світової війни організація занепадала та відновила свою активну діяльність у 1958 р. у Йонкерсі (штат Нью-Джерсі) із припливом нової еміграції. У цей час вона нараховувала 24 відділи та близько 1 500 членів у США та Канаді.

Наприкінці 1976 р. із ініціативи тодішнього голови СФЛ Івана Гвозди і завдяки старанням очільника Крайової Управи ООЛ Мирона Миця була заснована Фондація Дослідження Лемківщини в Америці (далі – ФДЛ). Вона постала як

громадська науково-просвітницька організація, що мала за мету дослідження і популяризацію історії й культури лемків. 10 лютого 1977 р. ФДЛ була офіційно зареєстрована, а 12 березня цього ж року відбулися установчі збори, де було вибрано першу Раду Директорів. До її складу ввійшли такі знані представники лемківського руху у вільному світі, як Іван Гвозда, Василь Майкович, Петро Гарайда, Дмитро Барна, Михайло Шашкевич, Микола Грицковян, Юліян Котляр, Іван Бліха, Іван Полянський та Михайло Фарбанець. Першим головою ФДЛ було обрано Мирона Мицьо, а його наступниками стали Володимир Кікта та Стефан Гованський. Сьогодні ФДЛ очолює Андрій Хомик.

Вже на перших установчих зборах ФДЛ було окреслено її головну місію – стати дієвим інструментом культурної дипломатії русинів у вільному світі, що передбачало оперативне вирішення широкого кола питань: від створення позитивного міжнародного іміджу в країнах діаспорного проживання до налагодження ефективної комунікації – як у середині лемківської спільноти, так і з іншими українськими й іноетнічними установами. Серед головних завдань своєї діяльності ФДЛ визначила такі: зберігати ідентичність, культурне надбання і традиції лемків і Лемківщини як невід'ємної частини України; забезпечувати фінансово і морально науковців, які досліджують проблеми Лемківщини або спеціалізуються в ділянках, що відносяться до лемкознавства, як також інституції, які сприяють науковим дослідженням у таких ділянках; популяризувати культурне надбання лемків у вільному світі. Для забезпечення реалізації таких амбітних завдань передбачалося організувати збірки фондів у формі пожертв від меценатів та установ.

Популяризуючи світ лемківської культури, ООЛ сфокусувалася на видавничій діяльності, що фінансово уможливили численні благодійники з лемківського середовища. Завдяки їхнім зусиллям було реалізовано декілька фундаментальних видавничих проєктів, які мали значний резонанс у вільному світі. Найбільш раннім за часом був проєкт із інформування світової громадськості про дійсний перебіг і наслідки акції «Вісла». Його результатом стала англomовна книга Володимира Душника «Смерть і руїни на лінії Керзона» (1948) (Dushnyck, 1948), де на розлогодному матеріалі було представлено дійсну картину планомірного винищення польськими комуністами корінного населення лемківських теренів. Саме в цій книзі вперше було запропоновано геноцидну оптику при характеристиці акції «Вісла», що надалі стала домінувати в українському лемкознавстві. Книгу

«Смерть і руїни на лінії Керзона» було спрямовано до дипломатичних представництв Польщі та СРСР, а також до редакцій найбільш впливових періодичних видань США та Канади («Catholic Herald», «Tablet», «Catholic Sentinel», «Michigan Catholic», «Monitor», «Carrier-Journal») (Американська преса 1948 року про трагедію Закерзоння, 1982: 8).

Поряд із інформаційно-пропагандистськими видавничими акціями американські лемки реалізували й декілька фундаментальних суто мистецьких і наукових проєктів, які були покликані продемонструвати культурну унікальність русинів-українців. Для прикладу, згадаємо підготовку та видання в 1967 р. творів найбільшого поета Лемківщини Богдана-Ігоря Антонича, що вийшли за редакцією Святослава Гординського і Богдана Рубчака. Саме згаданий проєкт дозволяє говорити про чудову координацію лемківських осередків на американському континенті, адже в його реалізації взяли участь представники 15 відділів ООЛ в США та Канаді (Падох, 1988: 5). Відзначимо, що й сьогодні згадана книга творів Б.-І. Антонича вважається однією з найкращих збірок за якістю літературознавчого опрацювання. Вона дала можливість зацікавленим читачам вільного світу пізнати творчий геній «співця Лемківщини».

Утім, найбільш амбітним видавничим проєктом ФДЛ стала підготовка фундаментальної енциклопедії історії та культури Лемківщини. Задумана ще в перші повоєнні десятиліття, вона тривалий час реалізовувалася у тісній кооперації лемків з іншими українськими вченими на американському континенті. Дослідницький колектив очолили такі знані інтелектуали як Богдан Загайкевич, Володимир Кубійович, Микола Шлемкевич, Богдан Кравців та Ярослав Падох. Завдяки їхнім старанням вдалося підібрати зацікавлених лемківською проблематикою дослідників, які працювали в академічних установах США, Канади та низки західноєвропейських країн. Найбільшу інтелектуальну допомогу надали співробітники Українського наукового інституту Гарвардського університету Павло Магочій і Богдан Струмінський (Падох, 1988: 6–7).

Підсумком цієї непростой в умовах діаспорного браку навіть підставових джерел і літератури праці, ускладненої координацією вчених із багатьох країн і континентів, стала фундаментальна двотомна студія «Лемківщина: земля-люди-історія-культура». Серед її авторів, крім вищезгаданих, були також такі знані лемкознавці, як Іван Красовський, Микола Мушинка, Микола Дупляк, Іван Гвань та ін. Ця енциклопедія лемківського світу містила ґрунтовні розвідки про походження етноніму,

специфіку фізичної та антропологічної географії, непросту історію та цікаву етнографію, а також багату матеріальну та духовну культуру найбільш західної гілки українського народу. Важливою концептуальною рисою двотомника стало послідовне утвердження єдності русинів з українським етнічним тілом, що стало вагомим аргументом у тогочасній боротьбі з польськими та російськими пропагандистами, які намагалися за будь-яку ціну спотворити національне обличчя лемків. Згадаємо, що саме ця енциклопедична студія була визнана західними етнологами за найбільш авторитетне свідчення українськості лемківського субетносу.

Та найбільш вагомим видавничим здобутком американських лемків став їхній журнал «Лемківщина». Часопис почав виходити у 1979 р. і був задуманий як один із інструментів культурної дипломатії русинів-українців у діаспорі. Про це промовисто свідчить звернення редакційної колегії до своїх читачів. Зокрема, в ньому наголошувалося на потребі об'єднання розпорошених емігрантськими осередками представників лемківської інтелігенції, які повинні постати як єдина організована сила для подолання численних викликів, що їхня історична доля призначила русинам. Серед головних завдань було визначено боротьбу «з ворожими польськими і москвофільськими облудними ідеями» – йшлося про намагання ворогів нашого народу маніпулювати лемками для розколу єдності українців (Дорогі земляки, широка українська громадо!. 1979: 1). Також видавці «Лемківщини» наголошували на нагальній потребі популяризації своєї історії і культури у вільному світі.

Згаданому завданню сприяло впровадження у 1980 р. англomовного змісту видання. Про слушність такого рішення свідчить поява у 1981 р. рубрики «Англomовна кореспонденція», в якій своїми враженнями про прочитане могли ділитися як земляки, так й іноземні приятелі русинів. Відзначимо, що англomовний контент «Лемківщини» зростав від року до року, що було реакцією на зацікавленість матеріалами видання з-поза кола українських читачів. На початку 1980-х рр. було запроваджено кілька сторінковий англomовний дайджест, як своєрідну вставку в журнал, де містився переклад головних публікацій того чи іншого актуального числа («Lemkivshchyna», 1988). Серед таких англomовних статей домінували інформаційні повідомлення про головні події закордонного та материкового українства (Appeal to Ukrainians of the World, 1990; Duplak, 1988; Historical Congress of Ukrainian in Poland, 1990; Human Chain – a tremendous success, 1990; Ukrainian Diaspora Forum,

1990), а також нариси про важливі моменти національної культури (Wooden Architecture of the Ukrainian Carpathians, 1988) й історії (хрещення Русі (Christianity of Ukraine, 1988; Lemkivshchyna: Ukrainian Christianity 988-1988, 1988), повстанський рух у роки війни (Potichnyj, 1991, ч. 2; Potichnyj, 1991, ч. 3), операція «Вісла» (Operation Wisla! Lest we forget, 1988) та ін.).

Ще одним із важливих напрямків культурної дипломатії лемківських організацій на американському континенті стала музейна справа. Лідерам лемківського руху йшлося про те, щоб багата й оригінальна матеріальна та духовна культура лемківського світу, яка зазнавала дедалі більшого руйнування зусиллями польських комуністів на історичних землях, була збережена для нащадків. Ця складна і витратна справа набула конкретних обрисів у жовтні 1969 р., коли відбувся XII З'їзд ООЛ у Нью-Йорку. На ньому новообрана управа, яку очолив проф. Іван Гвозда, вперше чітко поставила питання про потребу лемківського музею, що мав би стати своєрідною культурною амбасадом русинської спільноти. У першому об'їзнику новообрана управа наголошувала: «Окремою галуззю є музейно-архівна діяльність ООЛ, щоб зберегти культурно-мистецькі надбання лемків для культурної скарбниці України і світу. Йдеться тут так про всякі матеріальні як і духовні надбання (пісні, музику, звичаї, обичаї і т.д.). Не лише мусимо діяти тут, у Новому Світі, але й повинні зберегти все, що ще можливо і там, за залізною заслоною. Просимо не тримати нічого вдома, що може мати музейну вартість. негайно шліть до Головної Управи для фахового збереження. Невдовзі буде назначена спеціальна Архівно-Музейна Рада Директорів, яка фахово займеться цими справами, включно із підшукуванням відповідного приміщення».

Куратором музейної справи став подвижник лемківського руху в західному світі Микола Дупляк. У своїй праці він бачив три основні напрямки: «1) збирати експонати матеріальної і духовної культури лемків та зберігати їх, щоб вони стали основою оформлення лемківського музею; 2) збирати та упорядковувати всякі матеріали, що мають відношення до праці ООЛ, щоб вони стали основою організаційного архіву; 3) збирати всяку різномовну літературу, що має відношення до Лемківщини та УПА, щоб вона стала опісля бібліотекою лемкознавства та УПА» (Дупляк, 1987: 22). Відзначимо, що наголошення на необхідності збирати літературу про український збройний опір у роки війни було пов'язано з тим, що найбільш запеклі бої точилися саме на лемківських теренах.

Ще однією важливою проблемою, яка постала перед організаторами, був пошук приміщення для музею (Басюк, 1982). Унаслідок кількарічних переговорів із керівництвом українських установ в американській діаспорі було вирішено погодитися на пропозицію греко-католицького єпископа у Стемфорді, який гостинно запропонував віддати під музейні експозиції частину своїх єпархіальних палат (Дупляк, 1987). Врешті, декілька років зусиль принесли очікуваний результат, і в 1981 р. Український Лемківський музей відкрив свої двері для всіх охочих завітати з оригінальною культурою одного з найдавніших українських субетносів. Відзначимо, що й сьогодні лемківський музей провадить свою важливу працю на ниві культурної дипломатії завдяки багатьом жертводавцям, які збагачують його колекції цінними експонатами та літературою.

Утім, найбільш ефективним, з огляду на громадський резонанс, інструментом культурної дипломатії американських лемків стали численні акції пропагандистсько-інформаційного характеру. Вони влаштовувалися біля дипломатичних представництв Польщі та СРСР, тобто країн, що найбільше спричинилися до лемківського геноциду новітніх часів. При цьому особливого розголосу отримали заходи із поінформування західної громадськості про жахіття акції «Вісла». При цьому найбільш голосним було пікетування лемками польської амбасаді в Торонто в жовтні 1982 р. (Назаревич, 1983).

Згадана практика пікетів та демонстрацій під радянськими та польськими амбасадом, яка була апробована в 1987 р., коли українська діаспора широко вшановувала жертв акції «Вісла» з нагоди 40-ліття цієї трагедії лемківського світу. І цього разу лемківські організації поставили перед собою завдання «в першу чергу розказати світові про події 1947 і дальших років та створити таку духовну атмосферу, щоб дальші польські покоління знали, що ніщо не минається безкарно, що за кожен заподіяну кривду треба відповідати і що та відповідальність паде на цілий нарід, якщо він завчасу не відсепарувався від злочинних елементів» (Чи будемо готові?, 1987: 2). Протягом меморіального року представники українських установ в американській діаспорі проводили численні акції під дипломатичними польськими устаном на американському континенті, інформуючи громадськість західних держав про новітній геноцид українців Закарзоння.

Висновки. У підсумку відзначимо ефективність політики культурної дипломатії, яку реалізували представники лемківських організацій в

США та Канаді в повоєнний час. Вона була спрямована як на популяризацію історії та культури русинів-українців у західному світі, так і на захист цінностей етнічної унікальності та всеукраїнської соборності від медійних атак комуністичної пропаганди. Відзначимо різноплановість застосовуваних лемками практик: видавничі справа науково-культурного та пропагандистського змісту, музейно-експозиційна діяльність, пікету-

вання дипломатичних установ країн-агресорів із широким залученням засобів масової інформації. Усе це уможливило зберегти культурну самобутність лемківських переселенців у глобалізованому західному світі та утвердити їхню єдність з українством. Перспективним продовженням теми нашого дослідження вважаємо необхідність цілісного опрацювання феномену культурної дипломатії закордонного українства у ХХ ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Американська преса 1948 року про трагедію Закерзоння. *Лемківщина*. 1982. Ч. 3. С. 8.
2. Басюк Е. Придбаймо нове приміщення для Українського Національного Музею в Чикаго. *Свобода*. 1982. 23 листопада.
3. Дорогі земляки, широка українська громадо!. *Лемківщина*. 1979. Ч. 1. С. 1.
4. Дупляк М. Дещо про Український Лемківський музей у Стемфорді. *Лемківщина*. 1987. Ч. 4. С. 22–23.
5. Лемківщина: земля-люди-історія-культура. Т. 1. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1988. 568 с.
6. Лемківщина: земля-люди-історія-культура. Т. 2. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1988. 494 с.
7. Назаревич Я. Дні жалоби й протесту в Торонті. *Лемківщина*. 1983. Ч. 2. С. 2–3.
8. Падох Я. Передмова. *Лемківщина: земля-люди-історія-культура*. Т. 1. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1988. С. 3–7.
9. Чи будемо готові?. *Лемківщина*. 1987. Ч. 1. С. 2.
10. «Lemkivshchyna». *Лемківщина*. 1988. Ч. 3. С. 20–23.
11. Appeal to Ukrainians of the World. *Лемківщина*. 1990. Ч. 3. С. 23.
12. Christianity of Ukraine. *Лемківщина*. 1988. Ч. 1. С. 21.
13. Duplak M. Ukrainian Lemko Museum of Stamford. *Лемківщина*. 1988. Ч. 2. С. 21.
14. Dushnyck W. Death and devastation of the Curzon line: the story of deportations from Ukraine. New York : Committee Against Mass Expulsion in cooperation with the Ukrainian Congress Committee of America, 1948. 32 p.
15. Historical Congress of Ukrainian in Poland. *Лемківщина*. 1990. Ч. 1. С. 17–20.
16. Human Chain – a tremendous success. *Лемківщина*. 1990. Ч. 1. С. 20–21.
17. Lemkivshchyna – English edition. *Лемківщина*. 1989. Ч. 1. С. 17–20.
18. Lemkivshchyna (English). *Лемківщина*. 1989. Ч. 2. С. 15–19.
19. Lemkivshchyna (English). *Лемківщина*. 1989. Ч. 3. С. 18–21.
20. Lemkivshchyna. English edition. *Лемківщина*. 1989. Ч. 4. С. 22–24.
21. Lemkivshchyna. English edition. *Лемківщина*. 1990. Ч. 2. С. 22–26.
22. Lemkivshchyna: Ukrainian Christianity 988-1988. *Лемківщина*. 1988. Ч. 2. С. 18.
23. Matlaszek P. Dr. A day and a half in Polish – occupied Ukraine. *Лемківщина*. 1990. Ч. 3. С. 20–22.
24. Operation Wisla! Lest we forget. *Лемківщина*. 1988. Ч. 1. С. 23.
25. Potichnyj P. J. The Lemkos in the Ukrainian National Movement. *Лемківщина*. 1991. Ч. 2. С. 25–29.
26. Potichnyj P. J. The Lemkos in the Ukrainian National Movement during and after WWII. *Лемківщина*. 1991. Ч. 3. С. 20–21.
27. Ukrainian Diaspora Forum. *Лемківщина*. 1990. Ч. 3. С. 22.
28. Wooden Architecture of the Ukrainian Carpathians. *Лемківщина*. 1988. Ч. 2. С. 22.

REFERENCES

1. (1982). Amerykanska presa 1948 roku pro trahediiu Zakerzonnia [American press of 1948 about the tragedy of Zakerzonnia]. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 8. [in Ukrainian].
2. Basiuk E. (1982). Prydbaimo nove prymyshchennia dlia Ukrainskoho Natsionalnoho Muzeiu v Chikago [Let's purchase a new room for Ukrainian National Museum in Chicago]. *Svoboda*, 23 lystopada. [in Ukrainian].
3. (1979). Dorohi zemliaky, shyroka ukrainska hromado! [Dear fellow countrymen, a plentiful Ukrainian community!]. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 1. [in Ukrainian].
4. Duplak M. (1987). Deshcho pro Ukrainskiyi Lemkivskiyi muzei u Stempfordi [Certain notes about Ukainian Lemkos museum in Stanford]. *Lemkivshchyna*. № 4. P. 22-23. [in Ukrainian].
5. (1988). *Lemkivshchyna: zemlia-liudy-istoriia-kultura [Lemkivshchyna: area-people-history-culture]*. T. 1. New York-Paris-Sidney-Toronto. [in Ukrainian].
6. (1988). *Lemkivshchyna: zemlia-liudy-istoriia-kultura [Lemkivshchyna: area-people-history-culture]*. T. 2. New York-Paris-Sidney-Toronto. [in Ukrainian].
7. Nazarevych Ya. (1983). Dni zhaloby y protestu v Toronti [Days of mourning and protest in Toronto]. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 2-3. [in Ukrainian].
8. Padoch Ya. (1988). Vstup [Introduction]. *Lemkivshchyna: zemlia-liudy-istoriia-kultura [Lemkivshchyna: area-people-history-culture]*. T. 1. New York-Paris-Sidney-Toronto. P. 3-7. [in Ukrainian].
9. (1987). Chy budemo hotovi? [Will we be ready?]. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 2. [in Ukrainian].

-
10. (1988). «Lemkivshchyna». *Lemkivshchyna*. № 3. P. 20-23.
 11. (1990). Appeal to Ukrainians of the World. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 23.
 12. (1988). Christianity of Ukraine. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 21.
 13. Duplak M. (1988). Ukrainian Lemko Museum of Stamford. *Lemkivshchyna*. № 2. P. 21.
 14. Dushnyck W. (1948). *Death and devastation of the Curzon line: the story of deportations from Ukraine*, New York : Committee Against Mass Expulsion in cooperation with the Ukrainian Congress Committee of America. [in English].
 15. (1990). Historical Congress of Ukrainian in Poland. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 17-20.
 16. (1990). Human Chain – a tremendous success. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 20-21.
 17. (1989). Lemkivshchyna – English edition. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 17-20.
 18. (1989). Lemkivshchyna (English). *Lemkivshchyna*. № 2. P. 15-19.
 19. (1989). Lemkivshchyna (English). *Lemkivshchyna*. № 3. P. 18-21.
 20. (1989). Lemkivshchyna. English edition. *Lemkivshchyna*. № 4. P. 22-24.
 21. (1990). Lemkivshchyna. English edition. *Lemkivshchyna*. № 2. P. 22-26.
 22. (1988). Lemkivshchyna: Ukrainian Christianity 988-1988. *Lemkivshchyna*. № 2. P. 18.
 23. Matlaszek P. Dr. (1990). A day and a half in Polish – occupied Ukraine. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 20-22.
 24. (1988). Operation Wisla! Lest we forget. *Lemkivshchyna*. № 1. P. 23.
 25. Potichnyj P. J. (1991). The Lemkos in the Ukrainian National Movement. *Lemkivshchyna*. № 2. P. 25-29.
 26. Potichnyj P. J. (1991). The Lemkos in the Ukrainian National Movement during and after WWII. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 20-21.
 27. (1990). Ukrainian Diaspora Forum. *Lemkivshchyna*. № 3. P. 22.
 28. (1988). Wooden Architecture of the Ukrainian Carpathians. *Lemkivshchyna*. № 2. P. 22.

УДК 321.64(470-651.1):[001.95/98:005.745(477-074.ОРДЛО)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-5>

Ярослав ПЛАТМІР,
orcid.org/0000-0001-8205-7286
доктор філософії
(Черкаси, Україна) metsepman91@gmail.com

Денис ХОМЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3369-9239
аспірант кафедри історії України
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна) homenkodenis96@gmail.com

ПСЕВДОНАУКОВІ КОНФЕРЕНЦІЇ В ОРДЛО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ-ОКУПАНТА¹

Стаття присвячена аналізу діяльності «агентів» політики пам'яті держави-окупанта (викладачів навчальних закладів, місцевих істориків-колаборантів) та їхнього впливу на пам'яттєвий дискурс, у формі псевдонаукових конференцій, що проводяться на тимчасово окупованій території ОРДЛО з 2014 р. Новизна пропонованої тематики полягає у пріоритетному дослідженні трансформації історичної свідомості населення окупованих територій та результативності політики пам'яті, що реалізується російськими окупантами й місцевими колаборантами за допомогою псевдоісторичних заходів та формування «єдино правильного» історичного пам'яттєвого дискурсу. Визначено, що залучення окупаційною адміністрацією професійних істориків до офіційної пропаганди стало відправною точкою кардинальних змін їхніх світоглядів та науково-історичних поглядів, а також, у більшості випадків, привело до нехтування науковою методологією та елементарною критикою історичних джерел. Стверджується, що на окупованих територіях впроваджується російська модель історичної пам'яті, яка химерним чином поєднує імперську, радянську та окупаційну складові, але водночас простежуються її регіональні особливості у формі тез «про окремішність Донбасу» і т.п. Модель маніпулювання образами минулого та неприхована інструменталізація історії має чітко артикульовану політичну мету – порушити державний суверенітет України та її територіальну цілісність. Ця настанова підтверджується реальними діями окупаційних адміністрацій, у тому числі й антидержавними й антиукраїнськими комеморативними практиками. Такі практики є особливо небезпечними в умовах окупації, коли офіційна історична політика набуває вкрай антагоністичних виявів і започатковує формування антиукраїнського пам'яттєвого дискурсу, прикриваючись (псевдо)науковим інструментарієм.

Ключові слова: псевдонаукові конференції, «агенти пам'яті», історична політика, окупація, інструменталізація історії, ОРДЛО

Yaroslav PLATMIR,
orcid.org/0000-0001-8205-7286
Doctor of Philosophy
(Cherkasy, Ukraine) metsepman91@gmail.com

Denys KHOMENKO,
orcid.org/0000-0002-3369-9239
Postgraduate Student at the Department of History of Ukraine
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
(Cherkasy, Ukraine) homenkodenis96@gmail.com

PSEUDOSCIENTIFIC CONFERENCES IN ORDLO AS MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL POLICY OF THE OCCUPIING STATE

The article is devoted to the analysis of the activity of agents of the memory of the occupying state (teachers of educational institutions, local historians-collaborators) and their influence on the memory discourse, in the form of pseudo-scientific conferences held in the temporarily occupied territory of ORDLO since 2014. The proposed topic

¹ Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України (конкурсний проєкт № 2020.02/0103 «Політика пам'яті та історична свідомість населення на окупованих Росією територіях України (ОРДЛО, АР Крим, Севастополь)»).

is a priority study of the transformation of the historical consciousness of the population of the occupied territories and the effectiveness of memory policy, implemented by the Russian occupiers and local collaborators through pseudo-historical measures and the formation of only correct historical memory discourse. It is determined that the involvement of professional historians in official propaganda by the occupation administration became a starting point for radical changes in their worldviews and scientific-historical views, and also, in most cases, led to neglect of scientific methodology and elementary criticism of historical sources. It is claimed that the Russian model of historical memory is being introduced in the occupied territories, which bizarrely combines imperial, Soviet and occupation components, but at the same time its regional features can be traced in the form of theses on the separateness of Donbas and so on. The model of manipulating images of the past and the undisguised instrumentalization of history have a clearly articulated political goal – to violate the state sovereignty of Ukraine and its territorial integrity. This instruction is confirmed by the real actions of the occupation administrations, including anti-state and anti-Ukrainian commemorative practices. Such practices are especially dangerous in the conditions of occupation, when the official historical policy acquires extremely antagonistic manifestations and initiates the formation of anti-Ukrainian memory discourse by covering it with (pseudo) scientific tools.

Key words: *pseudo-scientific conferences, «agents of memory», historical policy, occupation, instrumentalization of history, ORDLO.*

Постановка проблеми. Важливим аспектом дослідження політики пам'яті на окупованих Росією територіях ОРДЛО є псевдонаукові конференції, які використовуються як знаряддя історичної політики держави окупанта. Такі заходи й публікації їхніх матеріалів слугують наочним прикладом маніпулювання історичною свідомістю, інструменталізацією історичного знання та є актуальним для аналізу трансформації соціальної пам'яті на тимчасово окупованих територіях ОРДЛО.

Аналіз досліджень доводить, що така тематика не була належним чином відтворена в наукових розвідках, за винятком публікацій авторів статті (Касян та ін., 2020). Тож процеси, що відбуваються з політикою пам'яті на окупованих Росією територіях ОРДЛО, можна реконструювати переважно за такими джерелами, як псевдонаукові видання, зокрема матеріали конференції, видрукувані після 2014 р.

До залученого комплексу джерел можемо віднести збірники «Донецкие чтения» (Донецкие чтения, 2016, 2017, 2018, 2020), «Русский мир и судьбы славянства в XXI веке» (Русский мир, 2019), «Материалы Открытых Матусовских чтений» (Матусовские чтения, 2020), «Политические итоги международных конфликтов» (Политические итоги, 2018).

Мета статті полягає в аналізі матеріалів псевдонаукових конференцій на окупованих Росією територіях ОРДЛО, як засобу формування історичної пам'яті населення під окупацією.

Виклад основного матеріалу. З початком бойових дій на Сході України Донецький національний університет імені Василя Стуса тимчасово переїхав до Вінниці. Частина викладачів та студентів залишилася в окупованому Донецьку. У захоплених бойовиками «ДНР» приміщеннях університету у вересні 2014 р. з'явився самопроголошений «Донецький національний універси-

тет» (на нинішній час має ліцензію й акредитацію міністерства освіти РФ).

Починаючи з 2016 р. в цьому закладі проводяться щорічні «міжнародні наукові конференції студентів та молодих вчених» т.зв. «Донецькі читання». В нашому дослідженні звернемо увагу на публікації з соціально-політичних та історичних наук, опубліковані в збірнику матеріалів цієї «конференції», які видані в Ростові-на-Дону та Донецьку й мають відверто пропагандистський характер. Зазначимо, що постійними учасниками цих заходів є представники «влади» так званої «ДНР».

Проаналізовані матеріали можна розподілити на декілька основних блоків:

- висвітлення подій так званої «Великої вітчизняної війни»;
- вивчення «історії Великого Донбасу»;
- шляхи розвитку «ДНР» і «ЛНР»;
- «міжнародні відносини» самопроголошених «республік».

При висвітленні періоду Другої світової війни цілком домінують радянські/російські міфологеми про те, що війна «почалася без оголошення 22 червня 1941 р. з вторгненням фашистської Німеччини на територію Радянського Союзу». Також звертається увага на «актуальність «Великої Перемоги» як події світового масштабу» (Крапивин, 2016: 58).

Варто звернути особливу увагу і на ставлення до українського національного руху. Проводячи паралелі з теперішньою російсько-українською війною на Сході України (яку проросійські історики-колаборанти називають «сучасна війна в російському Донбасі»), зазначається, що «агресивний український неонацизм XXI століття прямо відтворює ідеологічні, репресивні й колонізаційні практики німецького фашизму в період окупації Донбасу та інших регіонів СРСР». Йдеться також і про «активну героїзацію формувань «українських

колаборантів» (ОУН-УПА, Дивізія «Галичина»)). Із посиланням на так звані «історичні джерела» (в тому числі «документи державного архіву ДНР») відбуваються звинувачення в тому, що «активісти ОУН(б) ще восени 1941 р. брали активну участь в нацистській окупації Донбасу, створенні різних пронімецьких колабораціоністських формувань, організації місцевих управ та інших установ, котрі були також причетні і до примусового вивезення людей до Німеччини» (Мартынов, 2017: 111–113). Пов'язуючи процеси на Донеччині в період Другої світової війни та теперішньої війни на Сході України, псевдоісторики намагаються спотворити історичні реалії, знецінити боротьбу ОУН-УПА проти нацистів, займаються міфотворчістю на догоду «руському миру» та хочуть знайти виправдання російській окупації Донбасу, прикриваючи її «національно-визвольною боротьбою російського народу Донбасу».

Окремо звернемо увагу на матеріали доповідей, котрі містяться в програмі «Міжнародної науково-практичної конференції «Історична пам'ять про Велику Перемогу як основа духовної єдності Донбасу та Росії (в рамках святкування 75-річчя Великої Перемоги)». Цей захід проходив за участі «голови», «міністрів» т. зв. «ДНР», псевдонауковців з ОРДЛО та запрошених з РФ. Серед великої кількості доповідей про «Велику Перемогу» та її значення для Росії та квазідержав також розглядалися питання про «злочини проти історичної правди про Велику Вітчизняну війну в сучасній Україні». Звісно ж, враховуючи особливості трактування історії в ОРДЛО (розповсюдження радянських та російських міфів про «велич та непереможність СРСР»), дивуватися нічому. Особливий інтерес становить окреме секційне засідання з назвою «Фальсифікація історії Великої Вітчизняної війни як напрям інформаційної війни проти Росії», де доповідачі звинувачували США, країни Заходу в «спотворенні історії» та «продовженні холодної війни» (Историческая память о Великой Победе, 2020).

Наступний блок містить матеріали про вивчення історії «Великого Донбасу». Сюди відносяться історія побуту, історія освіти, історія розвитку промисловості та військова історія. Але найцікавішим аспектом є саме висвітлення в матеріалах конференцій бачення становлення та розвитку ідей «руського мира» на Донбасі, намагання підміни ідентичності «людей Донбасу».

Одна з «дослідниць» намагається подати історичний екскурс та надати визначення поняттю «руський мир», наголошуючи на тому, що «воно включає в себе декілька аспектів: історич-

ний, культурний та психологічний» (Балицкая, 2017: 74). Коротко подається певний матеріал з 1571 по 1921 рік, котрий, на її думку, дає право називати Донбас «російським». У кінцевому результаті авторка наголошує, що Донбас був включений до складу України, тому що вона не могла існувати без промисловості, а «Росія з благими і людськими намірами передала цю територію Україні» (Балицкая, 2017: 73–74).

Варто також зупинитися і на матеріалах, у яких наводиться окупаційна версія причин так званої «русской весны» на Донбасі. У першу чергу – це намагання сконструювати т.зв. «давній конфлікт між Заходом та Сходом» ще з часів Революції на граніті та Помаранчевої революції. Називаючи Євромайдан «олігархічним держпереворотом», наголошується на тому, що послуговуючись 2 статтею Конституції СРСР, події в ОРДЛО є «виявом народовладдя», що призвело до створення «Рад народних депутатів» в Луганську та Донецьку. Звернемо увагу на те, що захоплення військових частин, вузлів зв'язку, підприємств і т. п. подано як засіб «донесення до жителів Донбасу ідеї та намагань народного повстання» (Дзюбенко, Скворцова, 2017: 79–81).

До причин окупації Донбасу та утвердження «руського мира» історики з ОРДЛО відносять мовне питання, закриття російських шкіл в Україні, припинення викладання історії російської культури, «поливання брудом Росії та росіян та возвеличення «печерних українських націоналістів» в шкільних та університетських підручниках» (Дрямин, Гречко, 2017: 85). За словами «дослідників», це і стало поштовхом до «громадянської війни» на Донбасі (Дрямин, Гречко, 2017: 85). Тобто, знову ж таки, застосовується прийом підміни понять та фальшування сучасної історії.

Однією з найбільш затребуваних тем учасниками «конференцій» є аналіз шляхів розвитку «республік»: «ДНР» та «ЛНР». Передовсім це матеріали, в яких «дослідники» намагаються спрогнозувати варіанти розвитку подій в майбутньому для ОРДЛО, роблячи певні екскурси в історію та виправдовуючи незаконні збройні формування й російські війська («яких там нема») та їхні злочини.

Враховуючи розвиток подій, що відбувались в 2014–2015 рр., одним із перших розглядалось питання «міжнародного визнання самопроголошених республік». В одному з матеріалів пропонувалося декілька сценаріїв: входження до складу РФ, підтримка з боку РФ для «формування національних держав з власною ідентичністю», повернення вказаних територій до складу Укра-

їни та навіть міжнародний контроль над «республіками» (Сальников, 2016: 176–177). Звісно ж, що ці варіанти було подано задля того, щоб «відбілити» пряму участь РФ в конфлікті на Донбасі та показати самостійність незаконних «держформувань». Наступним питанням була «нормалізація життя в республіках»: створення економічної бази, контроль над захопленою територією, проведення виборів та «створення легітимних, демократично обраних органів влади» і т. д. (Сальников, 2016: 176–177).

Надалі «дослідники» намагаються показати створення «першого вищого представницького органу» та «тимчасового уряду» в «ДНР», що «сформувалися в ході народного повстання в досить короткий термін». Наводяться факти формування так званого «тимчасового уряду», котрий діяв з березня по травень 2014 р. (та сприяв проведенню «референдуму» 11 травня 2014 року) (Руденко, Никольский, 2017: 135–136). Наступним кроком була спроба створення «союзу народних республік (СНР)» для об'єднання в єдину «державу» – «Новоросію». Хоч проєкт і визнано «замороженим», але наголошується на тому, що «подальший розпад державності на території колишньої України автоматично актуалізує ідею створення орієнтованого на цінності «Русской» цивілізації державного утворення...» (Руденко, Никольский, 2017: 136). Також розглядалося питання інтеграції «ДНР» з РФ. При цьому зазначалося, що цей процес був офіційно оголошений 17 березня 2017 р. в Лівадійському палаці, на території окупованого Криму. Там було створено інтеграційний комітет «Росія – Донбас», який «спрямований на посилення гуманітарної, соціальної, культурної інтеграції Донбасу та Російської Федерації» (Багликова, Остроух, 2018: 210–212).

Варто розглянути й матеріали, в яких подано тематику перспективи «міжнародних відносин» ОРДЛО. Спочатку «дослідники» розглядали питання визнання «ДНР» та «ЛНР» Росією як протистояння «русского мира з Заходом» (Сухобоченков, Медовкина, 2017: 277–279). Конфлікт на Донбасі розглядається як основна боротьба між «цими двома світами». Сам акт визнання розцінюється з двох боків: яку можливу шкоду це завдасть міжнародному становищу РФ, а з іншого боку – як «хороший шанс підірвати позиції Заходу в Україні» (Сухобоченков, Медовкина, 2017: 277–279).

Наступним питанням в «дослідженнях» постають Мінські домовленості, які виступають «перпоною в реінтеграції Донбасу в руский мир». Війна на Сході України розглядається як наслідок «антагонізму – Європейський / Євроатлантичний

або руский мир». Саме статті Мінських домовленостей, як зазначається, не виконуються повною мірою Україною (йдеться про «автономний статус Донбасу», «зміни в українській конституції», відсутність пункту про «проведення всенародного референдуму» і т. д.) (Козловский, 2018: 268–270).

Під час оцінки спроможностей «ЛДНР» на міжнародній арені наводяться паралелі з подіями у Косово. Після проведення «референдуму» квазідержави опинилися в становищі невизнання світовою спільнотою та унеможливленні застосування міжнародного права. Апелюючи до «фактів порушення прав людини», «права на самовизначення» на території Донбасу, звинувачується «Київ, котрий проігнорував результати референдуму та почав воєнні дії проти населення регіонів». Також оцінюється майбутнє «ЛДНР» і невизначеність в тому, чи буде міжнародне право на боці «республік» (Севрюк, 2018: 301–303).

Намагаючись будь-яким чином встановити дипломатичні зв'язки та отримати визнання на міжнародній арені, «ДНР» «вибудовує власну зовнішньополітичну стратегію». Як зазначає одна «представниця науки», «першочерговим зовнішньополітичним завданням є, разом з міжнародною спільнотою, через механізми дипломатії, досягнення стійкого миру між ДНР, ЛНР та Україною» та «встановлення добросусідських відносин між цими народами». «Зовнішня політика ДНР» включає реалізацію дружніх зв'язків з пострадянськими державами та євразійськими інтеграційними об'єднаннями, перехід на стандарти ОДКБ та приєднання згодом до неї. Наголошується на особливому значенні для «республіки» взаємодія з ОБСЄ. Розраховуючи на «позитивний образ на міжнародній арені ДНР», було створено представницькі центри квазідержави в Італії, Франції, Греції, Фінляндії та Бельгії (Кузнецова, 2020: 350–352). Звісно ж, що такі дії були засуджені і засуджуються притомною світовою спільнотою.

У 2019 р. рішенням Вченої ради Луганського національного університету ім. Т. Шевченка (м. Луганськ) був видрукований збірник матеріалів «круглого столу» з промовистою назвою «Политические итоги международных конфликтов (к 100-летию окончания Первой мировой войны)». У цьому виданні привертають увагу тези О. Онопка (який у грудні 2014 р., на базі НПУ ім. М. Драгоманова, захистив кандидатську дисертацію присвячену аналізу специфіки поширення політичних міфів у виборчих кампаніях (Онопка, 2014), присвячені «українській військовій присутності» в акваторії Азовського моря. Автор розмірковує, про політичну міфологію «гібрид-

ної війни», яка «впливає на політичну свідомість народів і еліт країн Заходу, спонукаючи їх підтримувати Україну в її протистоянні з Росією (Онопко, 2018: 107)», на прикладі укріплення української оборони в акваторії Азову.

Багато квазінаукових заходів в «Л/ДНР» фінансуються та популяризуються фондом «Русский мир» (проект уряду РФ метою якого є поширення інформації про сучасну Росію, і формування на цій основі сприятливої по відношенню до Росії громадської думки (Фонд Русский мир, 2019). За сприяння цього ж фонду в 2019 р. в окупованому Луганську було надруковано збірник статей «Русский мир и судьбы славянства в XXI веке». Відразу привертає увагу перша стаття, що присвячена розгляду нових глобальних загрози інформаційному простору Росії і «русському миру» авторства рязанської філологині О. Воронової. Спекулюючи фактами, авторка намагається довести, що «в Україні відбувається тотальна зачистка російськомовних ЗМІ (Воронова, 2019: 10)», як приклад наводить Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо захисту інформаційного телерадіопростору України». При цьому варто зауважити необізнаність О. Воронової із цитованим Законом, в якому відсутні будь-які обмеження щодо російськомовних ЗМІ, а заборонено «демонстрування фільмів, що містять популяризацію або пропаганду органів держави-агресора та їхніх окремих дій (ЗУ щодо захисту телерадіопростору України, 2015)». Ще одним фактом відвертої історичної неправди є теза тієї ж Воронової про «легітимізацію колаборантських сил, які співпрацювали з гітлерівським режимом: бандерівців-оунівців на Україні (Воронова, 2019: 12). Ті, хто за рішенням Нюрнберзького трибуналу був прирівняний до нацистських злочинців, нині проголошуються національними героями, влаштовують на їхню честь пишні паради (Воронова, 2019: 12)». Демонструючи необізнаність з історичними першоджерелами (Матеріалі Нюрнберзького трибуналу), авторка поширює абсолютно безпідставні історичні міфи, адже у жодному з 42 томів матеріалів трибуналу обвинувального вироку щодо «бандерівців-оунівців» немає (УІНП, 10 міфів про УПА).

У статті російського історика зі Смоленського університету В. Борисова під назвою «Специфика духовных ценностей «Русского мира» (на примере Донецкой и Луганской Народных Республик)», окрім фантазмагоричних протиставлень «донбаського інтернаціоналізму» «галицькому націоналізму» (Борисов, 2019: 77), присутня відверто провокативна теза: «Чим гостріше боротьба на фронті, тим більший опір нинішньому україн-

ському режиму відбувається на Донбасі (Борисов, 2019: 79)», з якої можна резюмувати, що автор позитивно ставиться до російської військової агресії проти України та навіть заохочує її.

Також привертає увагу матеріал авторства В. Кузіна, який висуває думку про «реванш нацистських сил у 2014 р. (Кузин, 2019: 136)». Та окрім таких і подібних пропагандистських висловлювань, Кузін намагається сформулювати тезу про міфологічну «перемогу села над містом (Кузин, 2019: 136)» як наслідок Революції Гідності. Такий фольклористичний конструкт автор виводить із буцімто архаїчного менталітету українців та пропонує продуктивніше включати в інтеграційні процеси Євразії регіони, близькі історично і ментально Росії (*мається на увазі «Л/ДНР», авт.*) (Кузин, 2019: 136)».

У цьому ж збірнику опублікований спекулятивно-комічний опус історикіні-колаборантки з Луганська Г. Корольової, у якому вона стверджує, що «дані події (*Революція Гідності, авт.*) висунули Донбас на вістря світової історії, а нові виклики поставили перед його жителями питання вибору перспектив розвитку (Королева, 2019: 129)», а російську агресію псевдоісторикінія трактує як «війну країн Заходу проти російського субетносу Донбасу (Королева, 2019: 130)». Аналізуючи подібні тези, варто зважати на науковий шлях Г. Корольової. Галина Іванівна у 2006 р. захистила кандидатську дисертацію, присвячену жінкам-селянкам в Україні у 1979–2005 рр. (Корольова, 2005). Проте з початком російської агресії Корольова залишилась під окупацією та навіть отримала в Луганській академії культури і мистецтв посаду Вченого секретаря (Ректорат ЛГАКИ). У нових умовах активно включилась у «війни пам'яті» проти України. Наочним прикладом наукового колабораціонізму «історикіні», яка захищала в Україні кандидатську дисертацію, слугує її книга, у співавторстві з Д. Крисенком «Історія ЛНР», де, окрім перекручених фактів, автори стверджують фантазмагоричну тезу про «особливу національну ідентичність Донбасу» (Касян та ін, 2020: 18).

Подібні псевдоісторичні та пропагандистські думки Корольова пропагує і в іншій статті, опублікованій у збірнику «Материалы XIII Открытых Матусовских чтений, Луганск, 2020». Авторка намагається довести, що «після проголошення незалежності України політичне керівництво країни взяло курс на створення єдиної соборної української нації, що призвело до історико-культурних відмінностей до геополітичного розколу суспільства (Королева, 2020: 215)», а події Революції Гідності нею трактується як «державний переворот

(Королева, 2020: 215)». Подібні висловлювання цілком вписуються в політику окупантів щодо пам'яттєво-історичної війни проти України, але за собою не мають абсолютно ніяких наукових підстав, оскільки є індивідуальною думкою авторки та не підкріплені жодними історичними фактами.

Висновки. Отже, псевдонаукові конференції, які проводяться на окупованих Росією територіях ОРДЛО, є безпосереднім засобом формування квазіісторичної пам'яті. Процес творення нових пам'яттєвих смислів шляхом фальшування історичних подій та явищ, на думку оку-

пантів та їхніх посібників, є кроком до формування історичної пам'яті жителів Донецької та Луганської областей у відповідності до конструкту «руського мира». Насправді результатом такої діяльності є конструювання сурогатної моделі інструментального використання історії для маніпуляції суспільною свідомістю. Проте вплив цих псевдонаукових заходів на масову свідомість населення окупованих територій мінімальний, оскільки вони охоплюють доволі обмежену аудиторію, яка, до того ж, сформована за бюрократично-обов'язковим принципом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 міфів про УПА: нюрнберзький трибунал засудив українських націоналістів. Український інститут національної пам'яті. URL : <https://old.uinp.gov.ua/news/10-mifiv-pro-upa-nyurnberzkii-tribunal-zasudiv-ukrainskikh-natsionalistiv/> (дата звернення: 15.05.2021).
2. Багликова М., Остроух Е. К вопросу об интеграционном процессе ДНР и РФ в условиях отсутствия правосубъектности. *Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*: материалы III междунар. науч. конф. г. Донецк, 25 октября 2018. Донецк, 2018. С. 210–212.
3. Балицкая Т. История становления «Русского мира» на Донбассе. *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк, 17-20 октября 2017. Донецк, 2017. С. 73–74.
4. Борисов В. Специфика духовных ценностей «Русского мира» (на примере Донецкой и Луганской Народных Республик). *Русский мир и судьбы славянства в XXI веке*: материалы Междунар. интеграционного форума, г. Луганск, 6-8 ноября 2019. Луганск, 2019. С. 76–80.
5. Воронова О. Информационные войны против России и Русского мира в контексте геополитических реалий современности. *Русский мир и судьбы славянства в XXI веке*: материалы междунар. интеграционного форума, г. Луганск, 6-8 ноября 2019. Луганск, 2019. С. 7–14.
6. Дзюбенко М., Скворцова Л. Причины «Русской весны» в Донбассе. *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк, 17-20 октября 2017. Донецк, 2017. С. 79–81.
7. Дрямин В., Гречко И. Что значит для Донбасса Русский мир? *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк, 17-20 октября 2017. Донецк, 2017. С. 84–85.
8. Касян А., Платмір Я., Хоменко Д. Особливості джерельного комплексу дослідження політики пам'яті на окупованих Росією територіях України. *Вісник Черкаського університету. Серія «Історичні науки»*. Черкаси, 2020. № 2. С. 14–25.
9. Козловский А. Реинтеграция борющегося Донбасса в Русский мир и Минские соглашения. *Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*: материалы III междунар. науч. конф. г. Донецк, 25 октября 2018. Донецк, 2018. С. 268–270.
10. Королёва Г. Движения «Антимайдан» и «Русская весна» на Луганщине как формы протеста против государственного переворота в Киеве в 2014 г. *Материалы XIII Открытых Матусовских чтений*, г. Луганск, 16 апреля 2020 г. Луганск, 2020. С. 214–220.
11. Королева Г. Новые вызовы и возможности для республик Донбасса в условиях гражданской войны (2014–2019 гг.) *Русский мир и судьбы славянства в XXI веке*: материалы междунар. интеграционного форума, г. Луганск, 6-8 ноября 2019. Луганск, 2019. С. 128–132.
12. Корольова Г. Трансформація політико-правового та соціально-економічного становища жінок-селянок в Україні у 1979–2005 рр.: історичний аспект : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01. Луганськ, 2006. 20 с.
13. Крапивин А. К вопросу об особенностях оккупационного режима фашистской Германии в Крыму (1941–1944 гг.). *Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности*: материалы I междунар. конф., г. Донецк, 16-18 мая 2016 г. Ростов-на-Дону, 2016. С. 58–60.
14. Кузин В. Будущность ДНР и ЛНР в рамках стратегического курса России. *Русский мир и судьбы славянства в XXI веке*: материалы междунар. интеграционного форума, г. Луганск, 6-8 ноября 2019. Луганск, 2019. С. 133–138.
15. Кузнецова Е. Реализация внешнеполитической стратегии ДНР. *Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*: материалы V междунар. науч. конф. г. Донецк, 17-18 октября 2020 г. Донецк, 2020. С. 350–352.
16. Мартынов А., Шепко Л. Украинский национализм в Русском Донбассе: уроки Великой Отечественной войны. *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк, 17-20 октября 2017 г. Донецк, 2017. С. 111–113.
17. Оношко О. Політичні міфи у президентських виборчих кампаніях 2004 і 2010 рр. в Україні : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03. Київ, 2014. 20 с.

18. Онопко О. Украинская стратегия на Азове как вызов региональной безопасности. *Политические итоги международных конфликтов (к 100-летию окончания Первой мировой войны)*: материалы круглого стола с международным участием, Луганск, 5 декабря 2018 г., Луганск, 2018. С. 106–109.
19. Про внесення змін до деяких законів України щодо захисту інформаційного телерадіопростору України : Закон України від 05.02.2015 р. №159-VIII Дата оновлення: 04.06.2015 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/159-19#Text> (дата звернення: 19.02.2021).
20. Програма Международной научно-практической конференции «Историческая память о Великой Победе как основа духовного единства Донбасса и России (в рамках празднования 75-летия Великой Победы)». URL : <https://donnu.ru/en/node/3690> (дата звернення: 20.02.2021).
21. Ректорат Луганской академии культуры и искусств им. Матусовского. URL : <https://lgaki.info/rektorat>. (дата звернення: 20.02.2021).
22. Руденко М., Никольский В. Создание первого высшего представительного органа власти и временного правительства в Донецкой народной республике. *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк. 17-20 октября 2017. Донецк, 2017. С. 134–137.
23. Сальников В. ДНР и ЛНР как государства зоны проблемной государственности: современные реалии и возможные. *Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности*: материалы I междунар. конф. г. Донецк, 16-18 мая 2016 г. Ростов-на-Дону, 2016. С. 175–178.
24. Севрюк В. «Косовский прецедент» и республики Донбасса: исторический опыт и параллели. *Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*: материалы III междунар. науч. конф. г. Донецк. 25 октября 2018. Донецк, 2018. С. 301–303.
25. Сухобоченко Е., Медовкина Л. Признание Донецкой и Луганской народных республик Российской Федерацией в свете противостояния Русского Мира с Западом. *Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*: материалы междунар. науч. конф. г. Донецк. 17-20 октября 2017. Донецк, 2017. С. 277–279.
26. Фонд «Русский мир». URL : <https://russkiymir.ru/fund/>. (дата звернення: 20.02.2021).

REFERENCES

1. 10 mifiv pro UPA: niurnberzkyi trybunal zasudyv ukrainskykh natsionalistiv. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiaty [10 myths about the UPA: the Nuremberg tribunal convicted Ukrainian nationalists. Ukrainian Institute of National Memory]. URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/10-mifiv-pro-upa-nyumberzkii-tribunal-zasudyv-ukrainskikh-natsionalistiv/> [in Ukrainian].
2. Bahlykova M., Ostroukh E. K voprosu ob intehratsyonnom protsesse DNR y RF v usloviakh otsutstviya pravosubektnosti [On the issue of the integration process of the DPR and the Russian Federation in the absence of legal personality]. *Donetskiye chteniya 2018: obrazovaniye, nauka, innovatsii, kultura i vyzovy sovremennosti*, 2018. P. 210-212.
3. Balitskaya T. Istoriya stanovleniya «Russkogo mira» na Donbasse [History of the formation of the «Russian World» in the Donbas]. *Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa*. 2017, P. 73-74
4. Borisov V. Spetsifika dukhovnykh tsennostey «Russkogo mira» (na primere Donetskoj i Luganskoj Narodnykh Respublik) [Specificity of the spiritual values of the «Russian World» (on the example of the Donetsk and Lugansk People's Republics)]. *Russkiy mir i sudby slavyanstva v 21 veke*, 2019. P. 76–80.
5. Voronova O. Informatsionnyye voyny protiv Rossii i Russkogo mira v kontekste geopoliticheskikh realiy sovremennosti [Information wars against Russia and the Russian world in the context of modern geopolitical realities]. *Russkiy mir i sudby slavyanstva v 21 veke*, 2019. P. 7-14.
6. Dzyubenko M., Skvortsova L. Prichiny «Russkoj vesny» v Donbasse [Causes of the «Russian Spring» in Donbas]. *Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa*. 2017, P. 79-81.
7. Dryamin V., Grechko I. Chto znachit dlya Donbassa Russkiy mir? [What does the Russian world mean for Donbas?]. *Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa*. 2017, P. 84-85.
8. Kasian A., Platmir Ya., Khomenko D. Osoblyvosti dzhherelnoho kompleksu doslidzhennya polityky pamyati na okupovanykh Rosiyeyu terytoriyakh Ukrayiny [Peculiarities of the source complex of research of memory policy in the russian-occupied territories of Ukraine]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya «Istorychni nauky»*. 2020, P. 14-25.
9. Kozlovskiy A. Reintegratsiya boryushchegosya Donbassa v Russkiy mir i Minskiye soglasheniya [Reintegration of the struggling Donbass into the Russian world and the Minsk agreements]. *Donetskiye chteniya 2018: obrazovaniye, nauka, innovatsii, kultura i vyzovy sovremennosti*, 2018. P. 268-270.
10. Koroleva G. Dvizheniya «Antimaydan» i «Russkaya vesna» na Luganshchine kak formy protesta protiv gosudarstvennogo perevorota v Kiyevе v 2014 g. [The movements «Anti-Maidan» and «Russian Spring» in the Luhansk region as a form of protest against the coup d'etat in Kiev in 2014]. *Materialy 13 Otkrytykh Matusovskikh chteniy*. 2020. P. 214–220.
11. Koroleva G. Novyye vyzovy i vozmozhnosti dlya respublik Donbassa v usloviyakh grazhdanskoj voyny (2014–2019 gg.) [New challenges and opportunities for the Donbass republics in the context of the civil war (2014–2019)]. *Russkiy mir i sudby slavyanstva v 21 veke*, 2019. P. 128–132.

12. Korolova G. Transformatsiya polityko-pravovoho ta sotsialno-ekonomichnoho stanovyshcha zhinok-selyanok v Ukraini u 1979–2005 rr.: istorychnyy aspect [Transformation of the political, legal and socio-economic situation of peasant women in Ukraine in 1979–2005: historical aspect]. avtoref. dys. kand. ist. nauk. Luhansk, 2006. 20 p.
13. Krapivin A. K voprosu ob osobennostyakh okkupatsionnogo rezhima fashistskoy Germanii v Krymu (1941–1944 gg.). [On the issue of the peculiarities of the occupation regime of Fascism Germany in the Crimea (1941–1944)]. Donetskiye chteniya 2016. Obrazovaniye, nauka i vyzovy sovremennosti. 2016, P. 58–60
14. Kuzin V. Budushchnost DNR i LNR v ramkakh strategicheskogo kursa Rossii [The future of the DPR and LPR in the framework of the strategic course of Russia]. Russkiy mir i sudby slavyanstva v 21 veke, 2019, P. 133–138.
15. Kuznetsova E. Realizatsiya vneshnepoliticheskoy strategii DNR [Implementation of the foreign policy strategy of the DPR]. Donetskiye chteniya 2020: obrazovaniye, nauka, innovatsii, kultura i vyzovy sovremennosti. 2020, P. 350–352.
16. Martynov A., Shepko L. Ukrainskiy natsionalizm v Russkom Donbasse: uroki Velikoy Otechestvennoy voyny [Ukrainian Nationalism in the Russian Donbass: Lessons from the Great Patriotic War]. Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa. 2017, P. 111–113.
17. Onopko O. Politychni myfy u prezidentskykh vyborchikh kampaniyakh 2004 i 2010 rr. v Ukraini [The Political Myths in the Presidential Election Campaigns of 2004 and 2010 in Ukraine]. avtoref. dys. kand. polit. Nauk. Kyiv, 2014. 20 p.
18. Onopko O. Ukrainskaya strategiya na Azove kak vyzov regional'noy bezopasnosti [Ukrainian strategy in Azov as a challenge to regional security]. Politicheskkiye itogi mezhdunarodnykh konfliktov (k 100-letiyu okonchaniya Pervoy mirovoy voyny). 2018. P. 106–109.
19. Pro vnesennyya zmin do deyaykikh zakoniv Ukrainy shchodo zakhystu informatsiynoho teleradioprostoru Ukrainy [About modification of some laws of Ukraine concerning protection of information television and radio space of Ukraine]: Zakon Ukrainy, vid 05.02.2015 r., №159-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/159-19#Text>
20. Programma Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Istoricheskaya pamyat' o Velikoy Pobede kak osnova dukhovnogo yedinstva Donbassa i Rossii (v ramkakh prazdnovaniya 75-letiya Velikoy Pobedy)" [Historical memory of the Great Victory as the basis of the spiritual unity of Donbass and Russia (as part of the celebration of the 75th anniversary of the Great Victory)]. URL: <https://donnu.ru/en/node/3690>
21. Rektorat Luganskoy akademii kulture i iskusstv im. Matusovskogo [Administration of the Luhansk Academy of Culture and Arts named after Matusovsky]. URL: <https://lgaki.info/rektorat/>
22. Rudenko M., Nikolskiy V. Sozdaniye pervogo vysshego predstavitel'nogo organa vlasti i vremennogo pravitel'stva v Donetskoy narodnoy respublike [Creation of the first supreme representative body of power and provisional government in the Donetsk People's Republic]. Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa. 2017, P. 134–137.
23. Salnikov V. DNR i LNR kak gosudarstva zony problemnoy gosudarstvennosti: sovremennyye realii i vozmozhnyye [DPR and LPR as states of the zone of problem statehood: modern realities and possible ones.]. Donetskiye chteniya 2016. Obrazovaniye, nauka i vyzovy sovremennosti. 2016, P. 175–178.
24. Sevryuk V. «Kosovskiy pretsedent» i respubliki Donbassa: istoricheskiy opyt i paralleli [«Kosovo precedent» and the republics of Donbas: historical experience and parallels]. Donetskiye chteniya 2018: obrazovaniye, nauka, innovatsii, kultura i vyzovy sovremennosti, 2018. P. 301–303.
25. Sukhobochenkova Ye., Medovkina L. Priznaniye Donetskoy i Luganskoy narodnykh respublik Rossiyskoy Federatsiyei v svete protivostoyaniya Russkogo Mira s Zapadom [Recognition of the Donetsk and Luhansk People's Republics by the Russian Federation in the light of the confrontation between the Russian World and the West.]. Donetskiye chteniya 2017: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kulturnogo razvitiya Donbassa. 2017, P. 277–279.
26. Fond «Russkiy mir2 [Russkiy Mir Foundation]. URL: <https://russkiymir.ru/fund/>

УДК 801.81:94(477.62)"1941/1943"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-6>

Юлія СИТНИК,

orcid.org/0000-0002-7912-908X

*здобувачка кафедри історії України
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) july-don@i.ua*

Олександр СИТНИК,

orcid.org/0000-0001-7743-8148

*доктор історичних наук,
професор кафедри історії та археології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) oleksander_sytnyk@i.ua*

Крістіна СИТНИК,

orcid.org/0000-0003-0891-1266

*магістр української філології
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) krissytnyk@gmail.com*

ДІЯЛЬНІСТЬ ОУН НА ДОНЕЧЧИНІ В ПЕРІОД НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ КРАЮ

У статті розглядається діяльність Організації українських націоналістів на Донеччині в період нацистської окупації. Зазначається, що перший осередок українських націоналістів на Донеччині було створено в Маріуполі в жовтні 1941 року. Авторами відзначено, що представники ОУН прагнули тут досить активно агітувати й пропагувати заради підняття національної свідомості жителів міста. Одночасно лідери ОУН вважали за потрібне долучати своїх симпатиків до роботи в органах окупаційної влади. Основна увага у статті приділяється впливу ОУН на активізацію релігійно-церковного та національно-культурного життя українців Донеччини. Наголошено, що впродовж Другої світової війни на Донеччині було розгорнуто досить потужну мережу ОУН (б). Водночас тут діяло декілька представників ОУН (м). Зауважено, що за чисельністю мельниківці на Донбасі поступалися бандерівцям. Наводяться факти, що представникам ОУН (б) упродовж 1941–1943 років вдалося сформувати на Донеччині досить широку мережу організації зі своїм керівництвом, зв'язковими тощо. Особливо підкреслюється, що саме проти українських націоналістів був спрямований потужний репресивний тиск окупантів. Підсумовано, що процес відновлення національно-культурного руху на Північній Донеччині в період нацистської окупації мав досить успішний характер. Там, як загалом і на всьому Донбасі, перебувало досить багато колишніх діячів УНР, УКП, товариства «Просвіта» та інших опозиційних елементів щодо більшовицької влади. Значна увага акцентується на тому, що окупаційна адміністрація задля контролю та насадження власної ідеологічної пропаганди значно звузила культурний простір для населення Донеччини. А щодо найбільш активних діячів українського національно-культурного відродження Донеччини нацисти застосовували репресивні заходи.

Ключові слова: *Організація українських націоналістів, Донеччина, бандерівці, мельниківці, національно-культурне життя, нацистська окупація, «Просвіта».*

Yulia SYTNYK,

orcid.org/0000-0002-7912-908X

*Applicant at the Department of History of Ukraine
Zaporizhia National University
(Zaporizhzhya, Ukraine) july-don@i.ua*

Oleksander SYTNYK,

orcid.org/0000-0001-7743-8148

*Doctor of History Sciences,
Professor at the Department of History and Archeology
Bohdan Khmelnytsky State University of Melitopol
(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) oleksander_sytnyk@i.ua*

Kristina SYTNYK,
 orcid.org/0000-0003-0891-1266
 Master of Ukrainian Philology
 Vasyl Stus Donetsk National University
 (Vinnytsia, Ukraine) krissytnyk@gmail.com

OUN ACTIVITIES IN THE DONETSK REGION DURING THE NAZI OCCUPATION OF THE REGION

The article examines the activities of the Organization of Ukrainian Nationalists in the Donetsk region during the Nazi occupation. It is noted that the first unit of Ukrainian nationalists in the Donetsk region was created in Mariupol in October 1941. The authors noted that the representatives of the OUN tried to actively agitate and propagate here for the sake of raising the national consciousness of the residents of the city. At the same time, the leaders of the OUN considered it necessary to involve their supporters in the work of the occupation authorities. The main attention in the article is paid to the influence of the OUN on the activation of the religious-church and national-cultural life of the Ukrainians of the Donetsk region. It is noted that during the Second World War, a fairly powerful network of OUN (b) was deployed in the Donetsk region. At the same time, several representatives of the OUN (m) were active here. It was noticed that the number of Melnikovites in the Donbass was inferior to the Banderaites. The facts are given that the representatives of the OUN (b) during 1941–1943 managed to form a fairly wide network of organizations in the Donetsk region, with their own leadership, liaisons, and the like. It is especially emphasized that it was against the Ukrainian nationalists that the powerful repressive pressure of the invaders was directed. It is summed up that the process of restoring the national-cultural movement in the northern part of the Donetsk region during the Nazi occupation was quite successful. There, as in general and throughout the Donbass, there were quite a few former leaders of the UPR, the UCP, the Prosvita society and other opposition elements in the Bolshevik government. Considerable attention is focused on the fact that the occupation administration, in order to control and implant its ideological propaganda, significantly narrowed the cultural space for the population of the Donetsk region. And in relation to the most active figures of the Ukrainian national and cultural revival of the Donetsk region, the Nazis used repressive measures.

Key words: Organization of Ukrainian nationalists, Donetsk region, Bandera, Melnikovites, national and cultural life, Nazi occupation, “Prosvita”.

Постановка проблеми. Від початку окупації Донеччини, що розпочалася в жовтні 1941 р., перед населенням краю постали нові виклики та проблеми. Хоча населення Донеччини назагал прихильно сприйняло прихід частин вермахту, сподіваючись на зміни на краще. Проте досить швидко такі настрої різко змінилися. Масові розстріли мирних жителів, грабежі і свавілля окупантів іноді спричиняли ще гірше ставлення до нового режиму, ніж до радянського. Водночас однією з альтернатив для населення Донеччини постав український націоналізм. І цією альтернативою скористалися навіть представники неукраїнських національностей: росіяни, греки, татари, кавказці тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Певною мірою питання діяльності Організації українських націоналістів на Донеччині розглянуто в роботах О. Добровольського (ОУН на Донеччині, 2013), Г. Куромії (Куромія, 2002; 2019ab), П. Лавріва (Лаврів, 2002), Я. Музиченка (Музиченко, 2008), В. Нікольського (Нікольський, 2001), С. Петрухіна (Петрухін, 2017), В. Сергійчука (Сергійчук, 2005), Є. Стахіва (Стахів, 1993) та інших. Однак є потреба більш комплексного дослідження діяльності ОУН на Донеччині в період нацистської окупації.

Мета статті полягає в аналізі діяльності Організації українських націоналістів на Донеччині в період нацистської окупації. Насамперед це стосується впливу ОУН на активізацію національно-культурного життя українців краю.

Виклад основного матеріалу. Перший рій оунівських підпільників з'являється на Донеччині 8 жовтня 1941 р. в окупованому Маріуполі. Він складався з 12 осіб на чолі з В. Болгарським-Булавським, який належав до групи «Пума», що була утворена з числа студентів міста Відня. Це стало початком формування в Маріуполі осередку українських націоналістів, які тут досить активно агітували, пропагуючи підняття національної свідомості жителів міста. Згодом деякі найсвідоміші маріупольці приєдналися до підпільних груп ОУН(б), котрі нараховували тут близько 300 осіб. В. Сергійчук вважає, що саме задля залучення населення Маріуполя до своїх лав членами ОУН(б) формувалися культурно-просвітницькі організації «Просвіти», спеціальні сільськогосподарські школи й різного роду молодіжні спортивні організації, котрі були одночасно центрами з вербування нових учасників підпілля (Сергійчук, 2005: 318–319). Водночас оунівці вважали за потрібне долучати своїх симпатиків до роботи в органах окупаційної влади.

Завдяки старанням В. Болгарського-Булавського було сформовано осередок та базу націоналістичного підпілля в м. Красногорівка. Тому В. Болгарський-Булавський почав працювати на посаді завідувача відділу Наросвіти Мар'їнського району (ОУН на Донеччині, 2013: 23). З цього часу розпочалася активна робота з розбудови підпільної мережі у Сталінській області та проведення агітаційно-пропагандистських заходів серед місцевого населення (Петрухін, 2017).

Упродовж Другої світової війни на Донеччині було розгорнуто досить потужну мережу ОУН (б). Водночас тут діяло декілька представників ОУН (м). За чисельністю мельниківці на Донбасі поступалися бандерівцям. За даними В. Нікольського, з діяльних осередків ОУН (м) вірогідно відомо лише про маріупольський (Нікольський, 2001: 131). Натомість представникам ОУН (б) упродовж 1941–1943 рр. вдалося сформувавши на Донеччині досить широку мережу організації зі своїм керівництвом, зв'язковими тощо. Окрім кадрових оунівців, до неї увійшли представники з місцевого населення, яке дотримувалося націоналістичних поглядів, і люди, які зазнали переслідувань з боку радянського тоталітарного режиму. Відтак було створено оунівське підпілля в обласному центрі (Сталіно) та в інших містах, таких як: Авдіївка, Волноваха, Горлівка, Комсомольське, Костянтинівка, Красногорівка, Макіївка, Маріуполь, Ясинувата, а також в Андріївському, Артемівському, Будьонівському, Ольгинському та Чистяковському районах області (Нікольський, 2001: 26). Українські націоналісти мали чи не найбільшу підтримку у середовищі інтелігенції. У той час як представниками менш освіченої частини жителів Донеччини суспільно-політичні проблеми сприймалися індіферентно, то саме та частина інтелігенції, яка вціліла під час репресивних «чисток» або ж була розчарована в комуністичній ідеології, прагнула до зміни режиму не лише у соціальному, а й в політичному та ідеологічному вимірах. Нацистам це було непотрібно, адже вони розглядали Україну як колонію. Щодо росіян-антикомуністів, то їхні позиції в Україні, на думку Г. Куромії, були програшні порівняно з оунівцями (Куромія, 2002: 398, 399). За масштабами діяльності українських націоналістів на Донеччині найбільшою мірою відзначався Маріуполь. Хоча згідно з переконаннями В. Нікольського, тут оунівське підпілля помітно поступалося комуністичному (Нікольський, 2001: 133).

Представники та ідеологи націоналізму ставили своїми завданнями: боротьбу за державну незалежність, плекання власної національної іден-

тичності. Фактично націоналізм означає напрям щодо розвитку націй (Шпорлюк, 1998: 303–304). Водночас на Донеччині перебувало чимало людей, які пам'ятали Українські визвольні змагання 1917–1921 рр. та постраждали від сталінських репресій. Переважно саме вони активно підтримали діяльність Організації українських націоналістів на теренах цього краю (Куромія, 2019b).

Згідно з твердженням Г. Куромії, Донбас завжди притягував до себе робочу силу, але ліквідація безробіття й брак робочих рук за умов прискореної індустріалізації посилили його магнетичну притягальність. Історично Донбас завжди давав притулок утікачам, свою привабливість вільного степу він зберіг і під час колективізації: хто мав причини втікати, вірив, що зможе заховатися на Донбасі (Куромія, 2002: 231). На Донеччині досить нескладно було заховатися. Адже «всеросійська кочегарка» мала велику потребу в робітниках. Саме тому, на переконання О. Добровольського, вдалося вціліти колишньому міністру уряду УНР М. Стасюку – в Маріуполі, а в Костянтинівці – активісту петлюрівського повстанку Переяславщини 1921 р., майбутньому керівнику ОУН (б) Костянтинівки та голові місцевої «Просвіти» А. Кирпенку тощо. У Слов'янську такі націоналістичні кадри також проявилися. Так, у школі № 3 викладав Д. Граховецький, член «Просвіти» 1919–1923 рр. на Полтавщині, який свого часу відбув свій перший строк в ув'язненні. На Слов'янському курорті працювали: С. Посунько – активіст ОУН (б), голова «Просвіти», головний лікар Слов'янської міської поліклініки в часи Другої світової війни, А. М'якушко – провідний лікар та активний український діяч доби УНР і Гетьманату. Перед початком війни до Слов'янська прибув І. Майстренко – активіст свого часу знищеної УКП. Також Слов'янськ став місцем проживання для літературознавця Г. Костюка та священника ліквідованої радянською владою української церкви П. Сахна. З огляду на ту ситуацію, котра сталася в жовтні 1941 р. внаслідок поспішної втечі органів НКВС, у Слов'янську не були здійснені превентивні арешти серед націоналістів. Це врятувало багатьох майбутніх провідників українського національного руху міста.

Отже, після вступу до Слов'янська частин вермахту почався процес відродження української національної культури. Так, був організований випуск часопису «Донецька газета» (перше число побачило світ 14 грудня 1941 р.). Редактором цього видання став І. Майстренко. Представляючи в 1920-х рр. на Донбасі УКП, він добре знав місцеве життя. Перші випуски «Донецької газети»

прикрашав тризуб, котрий незабаром окупанти розпорядилися прибрати. «Донецька газета» поширювалася на теренах Слов'янського та Краснолиманського районів Сталінської області й на суміжних районах Харківщини та Луганщини. Виходила ця газета двічі (а іноді й тричі) на тиждень. Зацікавленість до всього українського поступово сприяла й поширенню українського націоналізму навіть на теренах зрусифікованої Донеччини.

З активізацією похідних груп ОУН у напрямку сходу України та початком відродження культурно-національного руху українців Донеччини здавалося, що після звільнення від радянського тоталітарного режиму відкриваються нові можливості для розвитку мовної ідентичності та національної свідомості українців цього краю. Однак нацисти продовжили комуністичний терор, зокрема проти націоналістичних активістів. П. Лаврів свідчить, що майже скрізь в окупованому Донбасі організувалася місцева самоуправа й поліція, до якої набирали і українців, і росіян. Вони ворогували між собою за впливи в адміністрації, де після арештів і розстрілів націоналістично налаштованих українців перевагу здобули росіяни. У Маріуполі місцевих самостійників очолив колишній член Центральної Ради й Генерального Секретаріату та першого уряду В. Винниченка за Директорії М. Стасюк. До грудня 1942 р. М. Стасюк був редактором української «Маріупільської газети» (Лаврів, 2002: 165–166). Керована М. Стасюком «Маріупільська газета», хоч і в умовах жорстокої гітлерівської цензури, послідовно проводила проукраїнську лінію, з номера в номер публікувала матеріали з історії, літератури й культури України. Історичні події висвітлювались з позицій теорії М. Грушевського. У своїй першій розлогій публікації «Професор Михайло Грушевський» Стасюк детально виклав суть теорії вченого, окреслив значення його наукової спадщини.

Згідно з твердженням Г. Куромії, М. Стасюк співпрацював з ОУН(б), тому Маріуполь ставав провідною базою українських націоналістів на Донеччині. У Сталіно діяльність українського підпілля підтримувала дружина колишнього міністра уряду С. Петлюри І. Шимановича, що повернулася з ув'язнення. Попри окупаційний терор, катування і страти українських патріотів, націоналісти спромоглися вкорінити своїх активістів у Маріуполі, Костянтинівці, Краматорську, Горлівці, Сталіно, Слов'янську, Гришиному та інших містах краю. Також у Краматорську було створено осередок «Просвіти». У Маріуполі керівник шкільної освіти «запропонував наголосити на важливості рідної мови, любові до батьківщини

й поваги до старших». «Майже всюди» в Донбасі за окупації велася «тиха війна» між росіянами й українцями за більші впливи на місцеві адміністрації (Куромія, 2002: 397–398).

Особливу роль у Маріуполі відіграв А. Авраменко (Ірій) (1893–1944) – свого часу сподвижник Л. Курбаса, актор театру «Березиль». Вперше потрапивши до Маріуполя в 1930-х рр., працюючи в місцевому театрі, А. Ірій повертається сюди знов 1941 р. і з початком окупації приєднується до ОУН(б), разом з М. Стасюком організовує видання «Маріупільської газети». Також А. Авраменко (Ірій) стає директором Маріупольського театру драми і комедії, котрий у березні 1942 р. дістав ім'я Т. Шевченка. 16 липня 1942 р. на установчих зборах «Просвіти» Маріуполя А. Ірія було вибрано головою. А його заступником став М. Стасюк. При «Просвіті» Маріуполя діяло декілька секцій: драматична, історико-економічна, мовно-літературна, української матері тощо (Чабан, 2009).

А. Авраменко (Ірій) вісім разів був заарештований різними антиукраїнськими режимами, зрештою 1944 р. у Маріуполі був розстріляний органами СМЕРШ. Досить помітне значення А. Ірія (Ірія) в культурно-національному житті Маріуполя періоду окупації зауважив М. Антонович у своїх листах до Д. Антоновича (ЦДАВОВУ: 15–16). Аналогічну роль відіграли: С. Кашенко-Держко (член північної похідної групи та організаційний керівник ОУН, який 1942 р. був заарештований гестапо й тоді ж помер у в'язниці в м. Сталіно), Ф. Ляшинський (керівник літературної секції Маріупольської «Просвіти» й редактор «Маріупільської газети» 1942–1943 рр., член ОУН (б), В. Нофенко (редактор «Маріупільської газети» 1943 р.), Я. Жежура (адміністратор «Маріупільської газети» й директор Маріупольської міської типографії), М. Стасюк (заступник голови «Просвіти», від 10 листопада 1941 р. й до грудня 1942 р. – відповідальний редактор «Маріупільської газети»). Починаючи від серпня 1942 р. у цій газеті почалася публікація уривків з мемуарів М. Стасюка «На межі божевілля». У цих спогадах з усією яскравістю очевидця передано всі жахи більшовицького тоталітарного режиму та його антиукраїнської політики (Чабан, 2009). Очевидець цих подій Є. Стахів свідчить, що зокрема на Маріупольщині чималих успіхів упродовж 1942–1943 рр. у поширенні українських самостійницько-революційних закликів серед робітництва не лише українського, але й серед росіян здобуло саме українське підпілля. Водночас на пропозицію Є. Стахіва в українській націоналіс-

тичній пропаганді використовувалася й російська мова. До того ж у лавах революційного підпілля на Донеччині боролися, крім українців, також росіяни, греки й татари (Стахів, 1993: 156). Провівши на Донеччині досить тривалий час, Є. Стахів прийшов до переконання, що гасло «Україна для українців» не підходить для Донбасу, натомість прийнятнішим було – «Україна для всіх» (Куромія, 2019а). Проте такі демократичні гасла з боку українських діячів нацистів не обходили. І саме проти українських націоналістів був спрямований потужний репресивний тиск окупантів.

На думку Д. Армстронга, в період Другої світової війни ОУН не мала широкої підтримки на Донбасі через брак конструктивної програми, яка відповідала б прагненням населення сходу України. Також оунівцям шкодив спочатку чималий радикалізм і намагання нейтралізувати неукраїнські елементи у суспільному житті. Хоч надалі були певні наміри та спроби дещо змінити свою програму в напрямі її узгодження із запитамі східних українців (Армстронг, 2008: 329–335). Своєрідним підтвердженням цього були неодинокі випадки співпраці оунівців Донеччини з місцевими комуністами й комсомольцями. Наприклад, згідно зі спогадами очевидців, у Маріуполі спершу були окремі центри: оунівський і прокомуністичний. Після певного протистояння вони, зрештою, уклали між собою своєрідний союз: оунівці постачали зброю радянському підпіллю, а останнє націоналістам – розвідувальну інформацію. Підпільна комуністична організація Волноваського району наполовину складалася з членів ОУН. Нею, серед іншого, випускалася українська листівка із закликм ставати до боротьби з нацистами. У «Просвіті», пов'язаній з оунівцями, було багато комсомольців. Проблема для комуністів полягала в тому, що підпільний міськком партії та комсомольська організація, що мали б координувати дії червоних партизанів, були викриті в перші тижні окупації. Водночас у деяких містах Донеччини німці викрили братські могили з тілами розстріляних енкаведистами цивільних і радянських військових (Музиченко, 2008). Це, звісно ж, не могло не підірвати авторитет комуністів. А водночас серед населення Донеччини з'являлися паростки довіри до патріотично й антикомуністично налаштованих націоналістів.

Загалом одним із суттєвих проявів поживлення національного життя Донеччини стала діяльність товариства «Просвіта», осередки якого 1942–1943 рр. діяли в Костянтинівці, Краматорську, Слов'янську, Волноваському районі, але найактивнішою була робота «Просвіти» в Маріуполі.

У «Маріупільській газеті» її діяльність висвітлювалася під рубрикою «У «Просвіті» (Ситник, Тарнавський, 2003: 32–35).

У Горлівці впродовж 1941–1943 рр. виходила українською мовою газета «Український Донбас». Її відповідальним редактором був І. Голуб, а т.в.о. редактора: Бутвин, П. Грицишин (послідовно). Місцеві інтелігенти змогли витіснити з міської управи росіян й організували низку кооперативних крамниць, театр, хор і читальню товариства «Просвіта». Легальну діяльність українців припинив німецький комендант міста. Це відбулося тоді, коли почалося переслідування українських націоналістів (Лаврів, 2002: 166). У числі від 10 березня 1942 р. «Українського Донбасу» голова міста К. Чумак у статті, присвяченій Т. Шевченку, писав, що для «української людини найлютішим ворогом є більшовицька Росія, котра, маючи багатий щодо катування людей досвід царської Росії, знищувала нашу Свідомість, знищувала мільйони наших людей» (Архів української періодики онлайн, 1942а). А у числі від 12 вересня 1942 р. була вміщена промова шефа відділу пропаганди гауптмана Папенброка «Будуймо свою національну школу з високим авторитетом учителя. Що зараз мусить знати український учитель». У ній, серед іншого, йшлося, що «...український народ мусить сам творити своє життя. Настав час культурного відродження українського народу» (Архів української періодики онлайн, 1942б).

Дослідники припускають, що членів ОУН було на Донеччині приблизно тисяча осіб. Загалом довкола себе вони об'єднали майже 10 тисяч симпатиків, переважно «просвітян». У Слов'янську «Просвіта» 1942 р. налічувала 400 осіб. У Маріуполі, згідно з радянськими документами, налічувалось 300 оунівців. Багатьох донецьких підпільників-оунівців стратили нацисти. Влітку 1943 р. гестапо розстріляло верхівку громади УАПЦ, а оунівців Мякушка, Посунька, Черника – відправило до концтабору Дахау. Під час аналізу документів складається враження, що ці репресії спровокувала радянська агентура. Красномовний факт: російську церкву в Слов'янську в цей період очолював агент «Слов'янський», а міськвно – агент «Іванов». Обидва вони уціліли, передавши всі зібрані документи до НКВС (Музиченко, 2008). Крім того, негативні чинники полягали і в незначній кількості української літератури, що призвело до стійкого вкорінення у свідомості загалу російської культури. Крім того, українська молодь шахтарського краю, не знаючи належною мірою української історії, не була готова відстоювати до останнього вільну й незалежну Україну (Літопис

УПА, 2011: 319–320), що неабияк посприяло процесу відновлення радянської влади на Донеччині.

Висновки. Таким чином, слід підсумувати, що процес відновлення національно-культурного руху на Північній Донеччині в період нацистської окупації мав досить успішний характер. Там, як загалом і на всьому Донбасі, перебувало досить багато колишніх уенерівців, укапістів, діячів «Просвіти» та інших опозиційних елементів щодо більшовицької влади. Впродовж періоду нацистської окупації на теренах

Донеччини мала місце досить значна активізація національно-культурного життя українців краю. Це дає підстави стверджувати про наявність у цей час національно-культурного відродження українців Донеччини. Проте окупаційна адміністрація задля контролю та насадження власної ідеологічної пропаганди значно звузила культурний простір для населення Донеччини. А щодо найбільш активних діячів українського національно-культурного відродження краю нацисти застосовували репресивні заходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Армстронг Д. Перспективи націоналізму воєнного часу. Український націоналізм. Факти и исследования / пер. с англ. П. В. Бехтина. Москва : ЗАО Центрполиграф, 2008. С. 325–338.
2. Архів української періодики онлайн. *Український Донбас*. № 13. 10.03.1942а. С. 1. URL: <https://libraria.ua/numbers/54/1114/>.
3. Архів української періодики онлайн. *Український Донбас*. № 40. 12.09.1942b. URL: <https://www.libraria.ua/en/numbers/54/1109/>.
4. Куромія Г. Донбас завжди був і є частиною України, в якій збереглась спадщина козаків Запорозької Січі. Патріоти України. Олег Устименко. 2019. URL: <https://ustymenkooleh.patrioty.org.ua/blogs/donbas-zavzhdy-buv-i-ie-chastynuou-ukrainy-v-iaonii-zberehlas-spadshchyna-kozakiv-zaporizkoi-sichy--amerykanskyi-istoryk-293915.html>.
5. Куромія Г. Донбас народив демократичний український націоналізм. Денис Тимошенко. *Донбас. Реалії*. 2019. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/30133200.html>
6. Куромія Г. Свобода і терор у Донбасі. Українсько-російське прикордоння, 1870–1990-ті роки. Київ : Основи, 2002. 510 с.
7. Лаврів П. Історія Південно-Східної України. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1996. 208 с.
8. Літопис УПА. Нова серія. Т. 18: Діяльність ОУН та УПА на території Центрально-Східної та Південної України / ред. рада: П. Сохань (співголова), П. Й. Потічний (співголова), Г. Боряк, В. Лозицький, Р. Пиріг, Ю. Шаповал, О. Удод, С. Кокін, М. Посівнич; Упоряд.: О. Пагіря, В. Іванченко. НАН України. Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Видавництво «Літопис УПА»; Галузевий державний архів СБУ. Київ; Торонто, 2011. 1160 с.
9. Музиченко Я. Донбас із тризубом. *Україна молода*. № 210. 7 листопада 2008. URL: <https://www.ukrrudprom.com/digest/rudr07o1m108.html?print>.
10. Нікольський В. М. Підпілля ОУН (Б) у Донбасі. НАН України. Інститут історії України. Київ, 2001. 178 с.
11. ОУН на Донеччині : збірник документів та матеріалів / упоряд. О. Б. Добровольський. Донецьк : Східноукраїнський дослідницький центр Спадщина, 2013. Т. 1. 358 с.
12. Петрухін С. Діяльність ОУН (Б) на території Донецької області в роки німецької окупації (1941–1943 рр.). *Військово-історичний меридіан. Електронний науковий фаховий журнал*. URL: https://vim.gov.ua/pages/_journal_files/05.04.2017/pdf/VIM_11_2016_72-81.pdf.
13. Сергійчук В. Український здвиг: у 5 т. Київ : Укр. Вид. Спілка, 2004. Т. 5: Наддніпрянщина. 1941–1955. 2005. 834 с.
14. Ситник О. М., Тарнавський І. С. Щодо проблеми про так зване Маріупольське відродження (1941–1943 рр.). *CARPATICA-CARPATICA: збірник наукових праць*. Ужгород, 2003. Вип. 22. С. 32–39.
15. Стахів Є. Похідні групи ОУН на Східній Україні в 1941–1943 роках. *Національно-визвольна боротьба 20–50-х років ХХ ст. в Україні* : збірник матеріалів Першої міжнародної наукової конференції. Львів, 25–26 червня 1991 р. Київ–Львів, 1993. 145–159.
16. ЦДАВОВУ. Ф. 3956: Антонович Дмитро Володимирович (14.11.1877–12.10.1945) – політичний та державний діяч, історик мистецтва, архівознавець, член Української Центральної Ради, директор Музею визвольної боротьби України в Празі, оп. 1 за 1890–1944 рр., спр. 9. Листи від М. Антоновича до батьків. 27 січня 1941 р. 13 жовтня 1944 р. 107 арк.
17. Чабан М. Стасюк Микола Михайлович. 2009. URL: <https://gorod.dp.ua/tema/persons/?pageid=2104>.
18. Шпорлюк Р. Комунізм і націоналізм. Карл Маркс проти Фрідріха Ліста / пер. з англ. Г. Касьянова. Київ : Основи, 1998. 479 с.

REFERENCES

1. Armstrong D. Perspektivy natsionalizma voyennogo vremeni. Ukrainskiy natsionalizm. Fakty i issledovaniya / per. s angl. P. V. Bekhtina. [Prospects for wartime nationalism. Ukrainian nationalism. Facts and research] / trans. with English P. V. Bekhtin. Moscow: CJSC Tsentrpoligraf. 2008. P. 325–338 [in Russian].
2. Arkhiv ukrayins'koyi periodyky onlayn. Ukrayins'kyy Donbas. [Archive of Ukrainian periodicals online. Ukrainian Donbass]. No. 13. 10.03.1942a. P. 1. Retrieved from: <https://libraria.ua/numbers/54/1114/> [in Ukrainian].
3. Arkhiv ukrayins'koyi periodyky onlayn. Ukrayins'kyy Donbas. [Archive of Ukrainian periodicals online. Ukrainian Donbass]. No. 40. 12.09.1942b. Retrieved from: <https://www.libraria.ua/en/numbers/54/1109/> [in Ukrainian].
4. Kuromiya H. Donbas zavzhdy buv i ye chastynoyu Ukrayiny, v yakiy zberehlas' spadshchyna kozakiv Zaporoz'koyi Sichi. Patrioty Ukrayiny. Oleh Ustymenko. 2019 [Donbass has always been and is a part of Ukraine, where the heritage of the Cossacks of the Zaporozhian Sich has been preserved. Patriots of Ukraine. Oleg Ustimenko]. Retrieved from: <https://ustymenkooleh.patrioty.org.ua/blogs/donbas-zavzhdy-buv-i-ye-chastynoiu-ukrainy-v-iakii-zberehlas-spadshchyna-kozakiv-zaporozkoi-sichy--amerykanskyi-istoryk-293915.html> [in Ukrainian].
5. Kuromiya H. Donbas narodyv demokratychnyy ukrayins'kyy natsionalizm. Denys Tymoshenko. Donbas. Realiyi [Donbass gave birth to democratic Ukrainian nationalism. Denis Tymoshenko. Donbass. Realities]. 2019. Retrieved from: <https://www.radiosvoboda.org/a/30133200.html> [in Ukrainian].
6. Kuromiya H. Svoboda i teror u Donbasi. Ukrayins'ko-rosiys'ke prykordonna, 1870–1990-ti roky. Kyiv: Osnovy [Freedom and terror in Donbass. Ukrainian-Russian border], 1870–1990s. Kyiv: Osnovy, 2002. 510 p. [in Ukrainian].
7. Lavriv P. Istoryia Pivdenno-Skhidn'oyi Ukrayiny [History of South-Eastern Ukraine]. Kyiv: Ukrayins'ka Vydavnycha Spilka. 1996. 208 p. [in Ukrainian].
8. Litopys UPA. Nova seriya. T. 18: Diyal'nist' OUN ta UPA na terytoriyi Tsentral'no-Skhidnoyi ta Pivdennoyi Ukrayiny / red. rada: P. Sokhan' (spivholova), P. Y. Potichny (spivholova), H. Boryak, V. Lozyts'kyy, R. Pyrih, Y. U. Shapoval, O. Udod, S. Kokin, M. Posivnych; Uporyad.: O. Pahyrya, V. Ivanchenko. HAN Ukrayiny. Instytut ukrayins'koyi apheohrafiy ta dzhereloznavstva im. M. C. Hpyshevs'koho; Bydavnytstvo "Litopys UPA"; Haluzevyy derzhavnyy arkhiv SBU. Kyiv; Toronto [Chronicle of the Ukrainian Insurgent Army. New series. Vol. 18: Activities of the OUN and UPA in the Central and Eastern and Southern Ukraine / ed. council: P. Sokhan' (co-chairman), P. Y. Potichny (co-chairman), G. Boryak, V. Lozytsky, R. Pirig, Y. Shapoval, O. Udod, S. Kokin, M. Posivnych; Edited by: O. Pagyrya, V. Ivanchenko. HAN of Ukraine. Institute of Ukrainian Apheography and source studies named after M. Gpyshevskiy; "Litopys UPA"; Haluzevyy derzhavnyy arkhiv SBU]. Kyiv; Toronto. 2011. 1160 p. [In Ukrainian].
9. Muzychenko Y. A. Donbas iz tryzubom. Ukrayina moloda [Donbass with a trident. Ukraine is young]. No. 210. November 7, 2008. Retrieved from: <https://www.ukrudprom.com/digest/rudr07o1m108.html?print> [in Ukrainian].
10. Nikol's'kyy V. M. Pidpillya OUN (b) u Donbasi. NAN Ukrayiny. Instytut istoriyi Ukrayiny. Kyiv [Underground of the OUN (b) in Donbass. NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine]. Kyiv. 2001. 178 p. [in Ukrainian].
11. OUN na Donechchyni: zbirnyk dokumentiv ta materialiv / uporyad. O. B. Dobovol's'kyy. Donets'k: Skhidnoukrayins'kyy doslidnyts'kyy tsentr Spadshchyna [OUN in Donetsk region: a collection of documents and materials / order. O. B. Dobrovolsky. Donetsk: East Ukrainian Heritage Research Center]. 2013. T. 1. 358 p. [in Ukrainian].
12. Petrukhin S. Diyal'nist' OUN (B) na terytoriyi Donets'koyi oblasti v roky nimets'koyi okupatsiyi (1941–1943 rr.). Viys'kovo-istorychnyy meridian. Elektronnyy naukovyy fakhovyy zhurnal [Activities of the OUN (B) in the Donetsk region during the years of German occupation (1941–1943). Military-historical meridian. Electronic scientific professional journal]. Retrieved from: https://vim.gov.ua/pages/_journal_files/05.04.2017/pdf/VIM_11_2016_72-81.pdf [in Ukrainian].
13. Serhiychuk V. Ukrayins'kyy zdvyh: u 5 t. Kyiv: Ukr. Vyd. Spilka. [Ukrainian shift: in 5 volumes Kyiv: Ukr. View. Union, 2004. Vol. 5: Dnieper region. 1941–1955]. 2005. 834 p. [In Ukrainian].
14. Sytnyk O. M., Tarnavs'kyy I. S. Shchodo problemy pro tak zvane Mariupol's'ke vidrozhennya (1941–1943 rr.). CARPATICA-KARPATYKA: zbirnyk naukovykh prats' [On the problem of the so-called Mariupol revival (1941–1943). CARPATICA-CARPATICA: a collection of scientific works]. Uzhhorod, 2003. Issue. 22. pp. 32–39 [in Ukrainian].
15. Stakhiv Ye. Pokhidni hrupy OUN na Skhidniy Ukrayini v 1941–1943 rokakh. Natsional'no-vyzvol'na borot'ba 20–50-kh rokiv XX st. v Ukrayini: zbirnyk materialiv Pershoi mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi [Derivative groups of the OUN in Eastern Ukraine in 1941–1943. National liberation struggle of the 20-50s of the twentieth century in Ukraine: Proceedings of the First International Scientific Conference]. Lviv, June 25–26, 1991. Kyiv–Lviv, 1993. P. 145–159 [in Ukrainian].
16. TSDAVOVU. F. 3956: Antonovych Dmytro Volodymyrovych (14.11.1877–12.10.1945) – politychnyy ta derzhavnyy diyach, istoryk mystetstva, arkhivoznavev's'kyi, chlen Ukrayins'koyi Tsentral'noyi Rady, dyrektor Muzeiy vyzvol'noyi borot'by Ukrayiny v Prazi, op. 1 za 1890–1944 rr., spr. 9. Lysty vid M. Antonovycha do bat'kiv [The Central State Archive Of The Supreme Authorities And Governance Of Ukraine. F. 3956: Antonovych Dmytro Volodymyrovych (14.11.1877–12.10.1945) – politician and statesman, art historian, archivist, member of the Ukrainian Central Rada, director of the Museum of the Liberation Struggle of Ukraine in Prague, op. 1 for 1890–1944, file No. 9. Letters from M. Antonovich to parents]. January 27, 1941 October 13, 1944 107 sheets [in Ukrainian].
17. Chaban M. Stasyuk Mykola Mykhaylovych [Stasiuk Mykola Mykhailovych]. 2009. Retrieved from: <https://gorod.dp.ua/tema/persons/?pageid=2104> [in Ukrainian].
18. Shporlyuk R. Komunizm i natsionalizm. Karl Marks proty Fridrikha Lista / per. z anhl. H. Kas'yanova [Communism and nationalism. Karl Marx v. Friedrich Liszt / trans. from English G. Kasyanov]. Kyiv: Osnovy, 1998. 479 p. [in Ukrainian].

УДК 281.95:271 (477.83) «1828/1944»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-7>

Юрій СТЕЦИК,

orcid.org/0000-0003-1795-687X

доктор історичних наук, доцент,
професор кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *stetsyk_u_o@ukr.net*

Богдан ПАНЬКІВ,

orcid.org/0000-0001-6840-8318

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти історичного факультету
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *pankivbogdan0901@gmail.com*

ДУХОВЕНСТВО ПАРАФІЇ СЕЛА БРОНИЦЯ (1828–1944 РР.): БІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

У статті визначено актуальність церковної біографістики для дослідження духовної культури краю. Оглянуто підставові, статистично-описові джерела, які залучено для реконструкції біографічних відомостей про парафіяльне духовенство. Окреслено важливість у вивченні єпархіальних шематизмів для розкриття історії парафіяльних храмів, діяльності церковних інституцій та адміністративної праці парохів. Проаналізовано новітні праці із вивчення історії парафіяльних храмів села Броніця. Визначено мету проведення біографічної розвідки. Проведено аналіз інформації, яка подається у єпархіальних шематизмах. Визначено рівень об'єктивності подання інформації. З'ясовано інформаційний потенціал звітів пароха для розкриття історії та культури парафіяльних храмів. Встановлено, що фрагментарні відомості єпархіальних шематизмів дозволяють сформулювати загальне уявлення про реальний стан парафіяльної адміністрації, храму та людності. Вдалося зібрати загальні біографічні відомості про місцевих парохів: рік народження, час ієрейських свячень, сімейний стан, рік та місце смерті, настоятельну працю по різних парафіях Перемишльської греко-католицької єпархії. Проте досі залишаються невідомими місця народження парохів, які навчальні заклади вони закінчили, хто уділив їм ієрейські свячення. Весь цей спектр біографічних питань потребує подальших пошуків документації особового походження, яка б більш детально розкривала життєвий шлях духовного служіння парафіяльного духовенства. Із укладених нами загальних біографічних нарисів помітно, що більшість майбутніх парохів отримували ієрейські свячення у досить молодому віці (26–29 років). Розпочинали душпастирське служіння як помічники пароха, сотрудники, адміністратори парафіяльних храмів, капелани у військових формуваннях. Пройшовши гарний теоретичний та практичний вишкіл, вони призначалися на посади парохів. Помітно, що все їхнє професійне життя (як одружених, так і celibat) було сповнене мобільності (їх постійно переміщували з однієї парафії на іншу, де існувала практична потреба у духовному служінні). Зауважимо, що більшість розглядуваних нами парохів поховані у Броніці.

Ключові слова: парох, парафія, біографія, свячення, адміністратор.

Yuriy STETSYK,

orcid.org/0000-0003-1795-687X

PhD hab. (History), Associate Professor,

Professor at the Department History of Ukraine

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *stetsyk_u_o@ukr.net*

Bogdan PANKIV,

orcid.org/0000-0001-6840-8318

Applicant of the First (Bachelor's) Level of Higher Education, Faculty of History
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *pankivbogdan0901@gmail.com*

THE CLERGY OF THE PARISH OF THE VILLAGE IN BRONYCJA (1828–1944): BIOGRAPHICAL REVIEW

The article identifies the relevance of church biography for the study of spiritual culture of the region. The basic, statistical and descriptive sources that are involved in the reconstruction of biographical information about the parish clergy are examined. The importance of studying eparchial shematisms for revealing the history of parish churches, the

activities of church institutions and the administrative work of pastors is outlined. The latest works on the study of the history of parish churches in the village of Bronycja are analyzed. The purpose of biographical intelligence is determined. The analysis of the information presented in eparchial shematisms is carried out. The level of objectivity of information presentation is determined. The information potential of the pastor's reports for revealing the history and culture of parish churches has been clarified. It is established that fragmentary information of eparchial shematisms allows to form a general idea of the real state of the parish administration, the church and the population. We managed to collect general biographical information about local parishioners: year of birth, time of priestly ordinations, marital status, year and place of death, pastoral work in various parishes of the Peremyshl Greek Catholic Diocese. However, the birthplaces of the pastors, which educational institutions they graduated from, and who gave them priestly ordinations are still unknown. This whole range of biographical questions requires further search for documentation of personal origin, which would reveal in more detail the life path of the spiritual servility of the parish clergy. From the general biographical essays we have compiled, it is noticeable that most of the future pastors received priestly ordinations at a fairly young age (26–29 years). They began their pastoral work as assistants to the pastor, employees, administrators of parish churches, and chaplains in military formations. After a good theoretical and practical training, they were appointed to the positions of pastors. It is noticeable that their whole professional life (both married and celibate) was full of mobility (they were constantly moved from one parish to another, where there was a practical need for spiritual service). Note that most of the pastors we are considering are buried in Bronycja.

Key words: pastor, parish, biography, consecration, administrator.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови парафіяльної мережі храмів постає необхідність у вивченні досвіду душпастирської праці попередніх поколінь священнослужителів. Адже вдало організована духовна праця на парафії сприяє її розвитку. У центрі організації християнського життя парафіян стоїть місцевий парох, від якого залежить рівень побожності вірних. Ефективно проведені ним релігійні заходи повинні сприяти зростанню християнської духовності: катехитична наука, богослужбові проповіді, паломницькі місії, парафіяльні реколекції, великопісні сповіді, відвідування парафіян, заснування церковних товариств. Весь цей спектр заходів допомагав душпастирю дбати про моральне та християнське виховання як молоді, так і досвідчених християн-практиків. У цих обставинах парафіяльне духовенство, щоб бути добрим взірцем у практикуванні основ християнського життя, піклувалося і про особисте духовне вдосконалення: щорічна участь у великопісних реколекціях для єпархіального духовенства, здобуття фахової духовної освіти, придбання та читання духовної літератури, участь у діяльності єпархіальних організацій. Окреслена багатопрофільна праця пароха дозволяє розглядати його постать у двох напрямках: щоденна праця із парафіяльною людністю та наполегливе духовне самовдосконалення впродовж усього життя. Відповідно, постає необхідність у вивченні життєвого шляху парафіяльного духовенства, яке у розглядуваний період було духовною елітою та провідником для місцевої української людності. Адже в тривалих умовах бездержавності українського народу церковні інституції виконували роль органів управління і основними промоторами релігійного та громадського життя були душпастирі в українських парафіях.

Аналіз досліджень. У сучасній церковній краєзнавчій історіографії не віднаходимо спеціальних праць, окрім досліджень започаткованих авторами статті, які б розкривали біографічні відомості парохів парафії с. Брониця Мокрянського деканату Перемишльської (за сучасним адміністративно-територіальним поділом Самбірсько-Дрогобицької) греко-католицької єпархії (Паньків, 2020; Пастух, 2012). Натомість віднаходимо загальні історичні відомості про парафіяльні храми с. Брониця в узагальнених працях з історії храмів України (Слободян, 1998). Проте до нашого часу зберігся цілий корпус опублікованих статистично-довідкових матеріалів церковного походження, які потребують вивчення для узагальнення біографічних відомостей про місцевих парохів (Blazejowskyj, 1995; Шематизм, 2014; Прах, 2015). Найбільш комплексним видом церковної документації є шематизми Перемишльської єпархії, які подають найосновніші відомості по роках про стан броницької парафії: опис храмів, їхній світський патронат, особові дані про пароха, чисельність парафіян та людності іншого віровизнання, матеріальне забезпечення пароха та храму, загальні відомості про прибутки та видатки, діяльність церковних товариств при храмі, згадки про українські культурно-освітні та суспільно-громадські й економічні організації, окреслено адміністративно-територіальну належність парафії до світських органів влади (суд, податковий уряд, пошта, зв'язок, сполучення). Розглядувані єпархіальні шематизми відносимо до статистично-описових джерел інформації, оскільки укладалися за строго визначеною структурою. Наведені в них відомості відповідають об'єктивності, оскільки подавалися місцевими парохами як звіти про стан парафії до єпархіального управління (Шематисмь, 1831: 106).

Мета статті – реконструювати біографічні відомості про життєвий шлях духовенства парафіяльних храмів села Брониця (Дрогобицький район, Львівська область).

Виклад основного матеріалу. Тож розглянемо у хронологічній послідовності підставові біографічні відомості про парохів броницької греко-католицької парафії за 1828–1944 роки.

Парох Антін Котович народився 1779 р. (місце народження не встановлено). Після здобуття духовної освіти (де навчався невідомо) у 1805 р. отримав ієрейські свячення (хто із владик провів ці свячення невідомо). Не відомо чи був одруженим, чи можливо дотримувався celibату. Припускаємо, що по свяченнях призначений на парафію с. Брониця, де урядовав до часу відходу до вічності (Blazejowskyj, 1995: 711). Водночас виконував обов'язки декана Мокрянського намісництва Перемишльської греко-католицької єпархії та шкільного інспектора у Дрогобицькому повіті. Завдяки цим адміністративним урядам у Броніці було відкрито трикласну школу і призначено директором Бартоломея Чистогорського. В той час як по інших парафіях Мокрянського деканату діяли початкові парафіяльні школи (Шематись, 1831: 106). Помер 7 лютого 1841 р. та похований на парафіяльному цвинтарі у Броніці (Blazejowskyj, 1995: 711). За його урядування до броницької парафії належали Брониця Нижня, Брониця Верхня, Солтиська Гора, Перерва. Загальна чисельність парафіян становила на 1831 р. 1 397 віруючих греко-католицького віровизнання (Шематись, 1831: 106).

Впродовж 1841–1842 рр. адміністратором броницької парафії був о. Антін Новаковський, який народився у 1810 р. (місцевість невідома). Де здобув духовну освіту невідомо. Отримав ієрейські свячення (не встановлено хто із владик їх уділив) у 1834 р. Перед свяченнями одружився та набув статус світського ієрея. Свою душпастирську працю розпочав у Лежайську (Ланцунтський повіт), будучи адміністратором парафії впродовж 1834–1835 рр. Надалі призначений адміністратором (1835–1841 рр.) храму у с. Биків (Самбірський повіт). Після завершення адміністрування у броницькій парафії скерований до Чайкович (Рудківський повіт), де у досить молодому віці (33 роки) із невідомих причин завершив шлях свого земного душпастирства. Помер 22 квітня 1843 р. та похований у Чайковичах (Blazejowskyj, 1995: 786).

Із 1842 р. до 1843 р. адміністратором парафіяльного уряду с. Брониця був о. Михайло Шеремет, який народився 1812 р. (місце невідоме, як і навчальний заклад, в якому отримав богослов-

ську освіту). У 1841 р. отримав ієрейські свячення (із чийх рук не встановлено, як і те, чи був одружений). Розпочинав духовне служіння як адміністратор парафії у с. Тершів (Старосамбірський повіт). Впродовж 1843–1846 рр. виконував обов'язки адміністратора парафії с. Ясениця Замкова (Турківський повіт). Надалі почергово призначався на посаду адміністратора парафій до різних сіл Перемишльської греко-католицької єпархії: 1846–1847 рр. – Береги Долішні (Ліський повіт); 1847–1848 рр. – Тирява Сільна (Сяноцький повіт); 1848–1849 рр. – Ліщовате (Ліський повіт); 1849–1857 рр. – Мігова (Добромільський повіт). Помер 21 травня 1857 р. та похований у Мігові (Blazejowskyj, 1995: 849)

Впродовж 1843–1848 рр. броницькою парафією керував о. Йосиф Ляврецкий, який народився у 1797 р. (місцевість не встановлена, як і семінарія, в якій здобув освіту). У 1821 р. йому уділено священничі свячення як для ієрея-целібса, оскільки не був одружений. Душпастирське служіння розпочав як військовий капелан: 1821–1839 рр. в Оломоуці, 1839–1843 рр. у Відні. Як парафіяльний священник розпочав служіння із Броніці (1843 р.). Дослужився до того, що був призначений спочатку адміністратором (1846–1847 рр.), а згодом деканом Мокрянського намісництва. У 1848 р. переведений на парафію до м. Самбір, де провадив душпастирство до останніх днів свого земного життя. Помер 26 грудня 1873 р. та похований на самбірському кладовищі. Впродовж 1848–1870 рр. поряд із парафіяльним служінням виконував обов'язки самбірського декана (Blazejowskyj, 1995: 749).

У 1848–1849 рр. адміністратором парафіяльного храму с. Брониця був о. Антін Носкевич, який народився у 1810 р. (місцевість не встановлена), а у 1839 р. отримав ієрейські свячення. Був одруженим, однак у 1879 р. у нього померла дружина і з цього часу він став священником-вдівцем. Помер 22 січня 1884 р. у с. Ольшаник (Самбірський повіт), де був адміністратором храму впродовж 1854–1884 рр. Свої духовні служіння розпочинав із Турківщини, де із 1839 р. до 1846 р. був призначений адміністратором храму у с. Беньова. Впродовж усього свого земного духовного служіння призначався перемишльськими владиками на посаду адміністратора храмів до різних парафій єпархії: 1846–1848 рр. – с. Викоти (Самбірський повіт); 1848–1849 рр. – с. Брониця (Дрогобицький повіт); 1849–1850 рр. – с. Татари (Самбірський повіт); 1850–1851 рр. – с. Мшанець (Старосамбірський повіт); 1851–1853 рр. – с. Плоське (Старосамбірський повіт); 1853–1854 рр. – с. Сприня (Самбірський повіт) (Blazejowskyj, 1995: 785).

Парафіяльний уряд с. Брониця впродовж 1849–1876 рр. посідав о. Теодор Подлуський, народжений у 1801 р., а ієрейські свячення отримав у 1826 р. Перед свяченнями одружився. Душпастирське служіння розпочав як адміністратор парафії с. Дрогоїв (Перемишльський повіт, 1826–1829 рр.). Згодом призначений парохом до с. Добряни (Городоцький повіт, 1829–1849 рр.), звідкля у 1849 р. прибув на броницьку парафію, де урядував до кінця свого земного життя. Помер 19 січня 1876 р. та похований на парафіяльному кладовищі у Брониці (Blazejowskyj, 1995: 806).

По відході до вічності о. Теодора перемишльський владика призначив парохом на броницьку парафію о. Михайла Созанського, котрий народився у 1817 р. (місцевість невідома), отримав ієрейські свячення у 1844 р., був одружений. Розпочинав духовні служіння як адміністратор храму у с. Бориславка (Добромільський повіт, 1844–1845 рр.). Надалі виконував обов'язки сотрудника пароха у с. Торгановичі (Самбірський повіт, 1845–1857 рр.), адміністратора храму в с. Пруси Бистрицькі (Самбірський повіт, 1857–1876 рр.), пароха у с. Брониця до останніх днів свого земного служіння (1876–1884 рр.). Помер 11 березня 1884 р. та похований у Брониці (Blazejowskyj, 1995: 841).

Із 1884 р. і до 1900 р. на броницькій парафії урядував о. Кирило Рудавський, народжений у 1843 р., одружений, ієрейські свячення отримав у 1870 р. Душпастирське служіння розпочав як адміністратор храму в с. Лип'є (Турківського повіту, 1872–1884 рр.). У 1884 р. уже як досвідчений ієрей прибув до броницької парафії, куди перемишльський владика призначив його парохом. За час урядування у Брониці зумів зрости до статусу адміністратора Мокрянського деканату (1899–1900 рр.). Помер 3 грудня 1900 р. та похований у Брониці (Blazejowskyj, 1995: 823).

Наступним адміністратором парафії був о. Костянтин Хотинецький, який народився 10 серпня 1862 р. у с. Грушатичі Перемишльського повіту у сім'ї священника. 1885 р. завершив навчання у Львівській гімназії. Духовну освіту здобував у Львівській (1885–1888 рр.) та Перемишльській (1888–1889 рр.) семінаріях. Отримав ієрейські свячення 15 грудня 1889 р. із рук митрополита С. Сембратовича. Був одруженим світським ієреєм. Батько чотирьох дітей. Призначався парохом до різних парафій Перемишльської єпархії: помічник у Новосілках (1889–1891 рр.), у Букові (1891–1892 рр.), Щавне (1892–1895 рр.), с. Биків (1895–1929 рр.). Впродовж 1900–1901 років був адміністратором у Брониці. У 1925 р. наділений

крилошанськими відзнаками. Помер 10 грудня 1929 р. та похований у с. Биків Самбірського повіту (Паньків, 2020: 50).

Отець-парох Мирон Чирнянський народився у 1871 р., здобув духовну освіту, ієрейські свячення отримав у 1895 р., був одружений, мав двох дітей. Перед приходом на броницьку парафію провадив душпастирську працю по різних місцевостях Перемишльської греко-католицької єпархії: Крамна (Яслинський деканат, 1896–1897 рр.), Новиця (Горлицький деканат, 1897–1898 рр.), Воцанці (Рудківський деканат, 1898–1899 рр.), Лужок Долишній (Дрогобицький деканат, 1899–1901 рр.). У броницькій парафії отець Мирон прослужив не довгий час (1901–1910 рр.), оскільки помер (23 грудня 1910 р.) у досить молодому віці (39 років), похований на місцевому цвинтарі (Blazejowskyj, 1995: 617).

Досить тривалий час (1910–1938 рр.) броницька парафія була у врядуванні о. Михайла Юзв'яка, котрий народився у 1873 р. (місцевість не встановлена), одружився та отримав ієрейські свячення у 1900 р. По смерті дружини (1934 р.) став священником-вдівцем. Душпастирське служіння розпочинав як помічник пароха у с. Корманичі (Перемишльський повіт, 1900–1901 рр.). У подальшому перемишльський владика призначав отця Михайла на вакантні посади адміністратора парафій по різних селах єпархії: Биличі (Самбірський повіт, 1901–1903 рр.), Звір (Самбірський повіт, 1903–1904 рр.), а із 1904 р. вже отримав статус пароха (спочатку продовжував пасторальну працю у с. Звір, а надалі із 1910 р. відправлений до броницької парафії, де душпастирював до кінця життя). Помер 12 січня 1938 р. та похований на парафіяльному кладовищі у Брониці (Blazejowskyj, 1995: 684).

У досить складний період (1938–1944 рр.) броницькою парафією керував о. Іван Томашівський, будучи її адміністратором. Майбутній священноієрей народився 24 серпня 1909 р. у с. Купновичі, ієрейські свячення отримав 5 березня 1933 р., був неодруженим (ієрей-целібс). Душпастирське служіння розпочав як помічник пароха у с. Кобильниця Руська (Яворівський повіт, 1933–1934 рр.). Надалі призначався на посади адміністратора парафій до різних сіл Перемишльської греко-католицької єпархії: Глинсько (Жовківський повіт, 1934–1936 рр.), Наконечне (Яворівський повіт, 1936–1938 рр.), Брониця (Дрогобицький повіт, 1938–1944 рр.). Після завершення Другої світової війни та ліквідації УГКЦ (1946 р.) переїхав до Німеччини. Помер 19 червня 1979 р. та похований у Мюнхені (Blazejowskyj, 1995: 858).

Висновки. Зібрані найосновніші біографічні відомості про парохів греко-католицької парафії с. Брониця (Мокрянський деканат Перемишльської греко-католицької єпархії) дозволяють у досить загальних аспектах окреслити головні віхи становлення парафіяльного духовенства. Через вузькість джерельної бази не вдалося встановити їхнього територіального та соціального походження, визначити рівень духовної освіти, з'ясувати обставини отримання ієрейських свячень. Усі ці окреслені питання потребують подальших джерельних пошуків для віднайдення особової документації парафіяльного духовенства. Із укладених нами загальних біографічних нарисів помітно, що більшість майбутніх парохів отримували ієрейські свячення у досить молодому віці (26–29 років). Розпочинали душпастирське служіння як помічники пароха, сотрудники, адміністратори парафіяльних храмів, капелани у військових формуваннях. Пройшовши добрий теоретичний та практичний вишкіл, вони призначалися на посади парохів. Помітно, що все їхнє професійне життя

(як одружених, так і celibсів) було сповнене мобільності (їх постійно переміщували з однієї парафії на іншу, де існувала практична потреба у духовному служінні). Зауважимо, що більшість розглядуваних нами парохів завершили свій земний шлях у Броніці, де поховані, і їхні могили збереглися до нашого часу та перебувають у доброму стані, що свідчить про повагу з боку місцевої людності до їхнього жертвовного внеску у розвиток християнської духовності на теренах броницької парафії. Адже вони дбали про побудову храмів, їхню реставрацію та наповнювали їх релігійними заходами. Завдяки їхнім зусиллям до нашого часу збереглися парафіяльні дерев'яні храми та християнська віра, яка передалася наступним поколінням.

Перспективний напрям дослідження вбачаємо у віднайденні, опрацюванні та запровадженні до наукового обігу особової документації духовенства парафіяльних храмів села Брониця, що дозволить простежити основні напрями їхньої душпастирської, культурно-освітньої та громадської праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Паньків Б. Протокол деканальної візитації храму Св. Арх. Михаїла с. Брониця (1901 р.) *Збірник наукових праць студентів історичного факультету* / За ред. проф. Леоніда Тимошенка, доц. Володимира Галика. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2020. Випуск X. С. 49–56.
2. Пастух Р., Сов'як П., Шимко І. Дрогобиччина свідки епох. Енциклопедична книга-альбом. Дрогобич : Коло, 2012. 488 с.
3. Прах Б. Духовенство Перемишльської єпархії та Апостольської адміністрації Лемківщини: у 2-х томах. Т. 1. Біографічні нариси (1939–1989 рр.). Львів : В-во УКУ, 2015. С. 618–619.
4. Слободян В. Церкви України. Перемишльська єпархія. Львів, 1998. 760 с.
5. Шематисмь всего клира греко-католического епархії соединенных Перемишской, Самборской и Сяноцкой на рокъ воль Рожд. Хр. 1907. Перемишль, 1831. 418 с.
6. Шематизм Самбірсько-Дрогобицької єпархії УГКЦ. Дрогобич : Коло, 2014. 1018 с.
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremysl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv : Kamenyar, 1995. 1008 s.

REFERENCES

1. Pankiv B. Protokol dekanalnoi vizytatsii khramu Sv. Arkh. Mykhaila s. Bronytcia (1901 r.) [Protocol of the dean's visitation of the church of St. Arch. Michael in the village of Bronicja (1901)]. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv istorychnoho fakultetu* / Za red. prof. Leonida Tymoshenka, doc. Volodymyra Halyka. Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2020. Vypusk X. S. 49–56 [in Ukrainian].
2. Pastukh R., Soviak P., Shymko I. Drohobychchyna svitdyky epokh. Entsyklopedychna knyha-albom [Drohobych witnesses of epochs. Encyclopedic book-album]. Drohobych: Kolo, 2012. 488 s. [in Ukrainian].
3. Prakh B. Dukhovenstvo Peremyskoï yeparkhii ta Apostolskoï administratsii Lemkivshchyny [The Clergy of the Peremysl Eparchy and the Apostolic Administration of lemkiwshchyna]: u 2-kh tomakh. T. 1. Biografichni narisy (1939–1989 rr.). Lviv: V-vo UKU, 2015. S. 618–619 [in Ukrainian].
4. Slobodian V. Tserkvy Ukrainy. Peremyska yeparkhiia [Churches of Ukraine. Diocese of Peremysl]. Lviv, 1998. 760 s. [in Ukrainian].
5. Shematyzm vseho klyra hreko-katolycheskoho yeparkhii soiedynenyh Peremyskoï, Samborskoï y Sianotskoï na rok vod Rozhd. Chr. 1907 [Schematism of the entire clergy of the Greek Catholic dioceses of the united Peremysl, Sambor and Sianok on the Rock from Birth. Chr.]. Peremysl, 1831. 418 s. [in Ukrainian].
6. Shematyzm Sambirsko-Drohobyt'skoï yeparkhii UHKTC [Schematism of the Sambir-Drohobych Eparchy of the UGCC]. Drohobych: Kolo, 2014. 1018 s. [in Ukrainian].
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremysl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv: Kamenyar, 1995. 1008 s.

УДК 94 (477) (092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-8>

Віталій ТЕЛЬВАК,

orcid.org/0000-0002-2445-968X

доктор історичних наук,

професор кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін

Дрогобицького державного педагогічного університету

(Дрогобич, Львівська область, Україна), *telvak1@yahoo.com*

Богдан ЯНИШИН,

orcid.org/0000-0003-0386-2530

кандидат історичних наук,

старший науковий співробітник відділу історії України XIX – початку XX ст.

Інституту історії України Національної академії наук України

(Київ, Україна), *bogdanyanyshyn@gmail.com*

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ: ОГЛЯД ГРУШЕВСЬКОЗНАВЧИХ КОЛЕКЦІЙ

Мета дослідження полягає у з'ясуванні грушевськознавчого потенціалу колекцій Державного архіву Львівської області. Методологічне підґрунтя становить міждисциплінарний підхід. Особливий акцент зроблено на структурно-функціональному системному аналізі історіографічних фактів та методі критичного аналізу документального матеріалу. Наукова новизна статті полягає у спробі комплексного аналізу грушевськіани у фондах ДАЛО. З'ясовано, що найбільшою насиченістю матеріалів про М. Грушевського позначені колекції Львівського університету (фонд 26). Найбільш цінною їх частиною є особова справа вченого як професора університету. Вона містить 72 документи, написані німецькою, українською та польською мовами. Найбільш різнопланова грушевськіана відкладалася в описі 7 університетського фонду, що містить численні діловодні матеріали філософського факультету. Особливу інформаційну цінність мають протоколи засідань ради професорів факультету. Іншою малознаною складовою частиною цього опису є посеместрові програми лекцій і семінарів та пов'язане з цим листування М. Грушевського. З матеріалами університетського архіву пов'язані особові фонди колег українського професора по Львівському університету (К. Студинський, Л. Фінкель). Грушевськіана відкладалася також в особових фондах інших галицьких діячів того часу (І. Калиновича та М. Кордуби). У фондах ДАЛО міститься документація галицьких культурно-просвітніх товариств, втім і тих, що їх створив чи з ними був пов'язаний М. Грушевський (наприклад, Товариство прихильників української літератури, науки і штуки у Львові). Мало-знаними для грушевськознавців є й матеріали значного за обсягом фонду дирекції поліції у Львові (ф. 350), де відкладалася справа 3903, котра містить документи кримінального провадження проти М. Грушевського. У підсумку відзначено, що віднайдена грушевськіана дозволяє атестувати колекції ДАЛО як одні з найбільш інформативних для дослідження львівського двадцятиліття біографії М. Грушевського.

Ключові слова: М. Грушевський, Державний архів Львівської області, культурно-освітня діяльність.

Vitalii TELVAK,

orcid.org/0000-0002-2445-968X

Doctor of Historical Sciences (Dr. Hab. in History),

Professor at Department of World History and Special Historical Disciplines,

Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko

(Drohobych, Lviv region, Ukraine), *telvak1@yahoo.com*

Bohdan YANYSHYN,

orcid.org/0000-0003-0386-2530

Ph D (History),

Senior Research Fellow at Department of History of Ukraine of the XIX – early XX century

Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine

(Kyiv, Ukraine), *bogdanyanyshyn@gmail.com*

LVIV REGION STATE ARCHIVE DOCUMENTS: OVERVIEW OF HRUSHEVSKY STUDIES COLLECTIONS

The purpose of the article is to investigate the Hrushevsky studies potential of SALR collections. The methodological basis of the work is an interdisciplinary approach. Particular emphasis is placed on the structural and functional system analysis of historiographical facts and the method of critical analysis of documentary material. The scientific novelty

of the article lies in the attempt to comprehensively analyze Hrushevsky-related materials in the funds of SALR. The article has concluded that the collections of Lviv University (Fund 26) are marked by the biggest amount of materials about M. Hrushevsky. The most valuable document is the personal file of the scholar as a university professor. It contains 72 documents written in German, Ukrainian and Polish. The most diverse Hrushevsky-related materials are deposited in the 7th description of the university fund, which contains numerous office materials of the Faculty of Philosophy. Protocols of the faculty council meetings are especially informational as well. Another little-known component of this description is the semester programs of lectures and seminars and the related correspondence of M. Hrushevsky. The personal funds of Hrushevsky's colleagues at Lviv University (K. Studynsky, L. Finkel) are also connected with Hrushevsky-related materials. Hrushevsky materials are deposited in the personal funds of other Galician figures of the time (I. Kalynovych and M. Korduba). The SALR funds contain documentation of Galician cultural and educational societies, but also of those created by or associated with M. Hrushevsky (for example, the Society of Supporters of Ukrainian Literature, Science and Art in Lviv). The large fund of the police directorate in Lviv (file 350, case 3903), contains the documents of the criminal proceedings against M. Hrushevsky that are also little known to Hrushevsky studies scholars. The above-mentioned Hrushevsky materials allow us to certify the SALR collections as one of the most diverse and informative sources for the study of the biography of M. Hrushevsky during his twenty years of life in Lviv.

Key words: M. Hrushevsky, State Archives of the Lviv Region, cultural and educational activities.

Постановка проблеми. Огляди грушевськознавчих колекцій, котрі відкриті в українських і зарубіжних архівах, надзвичайно запитані фахівцями та користуються незмінним читацьким попитом. Причина цьому є зрозумілою, адже архівна евристика забирає чимало часу та зусиль. Очікувано, що найбільше на сьогодні написано стосовно грушевськяни в українських архівних установах. При цьому повнотою інвентаризації матеріалів можуть похвалитися лише два добре знані покажчики О. Мартиненко та Г. Сварник й І. Гирича. Решта ж архівів представлені здебільшого малоінформативними причинковими оглядами, котрі не дозволяють скільки-небудь повно з'ясувати грушевськознавчий потенціал згаданих у них колекцій.

Змальовану ситуацію помітно динамізував заініційований і протягом останніх років модерований Оксаною Юрковою проєкт «е-Архів Михайла Грушевського». Серед його найбільш амбітних завдань бачимо подокументний опис архівної грушевськяни насамперед в українських колекціях. У рамках згаданого проєкту Віталієм Тельваком було розпочато виявлення та опрацювання грушевськяни у фондах Державного архіву Львівської області (далі – ДАЛО), чий грушевськознавчий потенціал чи не найменш знаний серед інших українських колекцій. Така ситуація зумовлена насамперед тим, що ДАЛО виявився чи не єдиною установою такого фондового різноманіття, котра й по сьогодні немає скільки-небудь повного путівника по власних колекціях. Адже наявний датується 1965 р. (!), коли документи українських культурних і наукових інституцій кінця ХІХ – початку ХХ ст. були здебільшого не доступні дослідникам. Зрозуміло, що такий стан речей помітно ускладнює роботу грушевськознавцям, адже навіть побіжну уяву про змістову специфіку того чи іншого фонду можна скласти лише безпосередньо на місці.

Аналіз досліджень. Нині існує лише одна спеціальна розвідка тезового характеру В. Савчука про грушевськяни в ДАЛО (Савчук, 1997). Питання про специфіку грушевськознавчих колекцій у ДАЛО також побіжно висвітлювалося у нашій статті «Джерела до історії української культури та науки Східної Галичини автономічної доби в колекціях Державного архіву Львівської області» (Yanyshyn, 2019).

Мета статті – дослідити грушевськознавчий потенціал колекцій ДАЛО.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивна пошукова праця в ДАЛО дозволила віднайти й описати понад тисячу документів, котрі висвітлюють життя та діяльність видатного історика протягом львівської доби. Стислий опис змісту цих документів доступний на сайті проєкту «е-Архів Михайла Грушевського». Ця евристична робота нарешті уможливила з'ясувати масштаби «покладів» грушевськяни в обласному архіві. Оскільки повний подокументний опис, як і заплановане укладення каталогу матеріалів, усе ще є справою майбутнього, нижче спробуємо можливо стисло охарактеризувати специфіку грушевськознавчих колекцій у ДАЛО.

Найбільшою насиченістю матеріалів про М. Грушевського позначені колекції Львівського університету, що зберігаються у фонді 26. Відзначимо, що це один із найоб'ємніших фондів ДАЛО, адже охоплює різнопланові матеріали до історії університету від його заснування до вибуху Другої світової війни. Відкладені матеріали об'єднані у 18 описах; при цьому з невідомих самим співробітникам причин після опису 17 одразу йде опис 22.

Найбільш цінною частиною цього фонду є особова справа М. Грушевського як професора університету, котра відкриті в описі 5 (ДАЛО, ф. 26, оп. 5, спр. 510). Згадана справа містить 72 документи, що написані німецькою, українською та польською мовами. Вони проливають світло

на всі ключові події двадцятирічної викладацької кар'єри українського історика: його автобіографії, протоколи конкурсної комісії, декрет номінування київського магістранта на професорську посаду, розлоге службове листування, численні фінансові документи, матеріали діяльності дисциплінарних комісій, вирізки з тогочасної польської преси з тенденційними характеристиками діяльності вченого, матеріали слідства (протоколи свідчень, листування, запити тощо) у справі про вимушений виїзд М. Грушевського з Галичини з початком Першої світової війни та ін. Вивчення цих документів дозволяє простежити процес «іншування» М. Грушевського його польськими колегами у стінах університету, причиною чого була послідовна позиція історика з відстоювання прав українських студентів на рідномовне навчання.

У згаданому 5-му описі містяться справи й решти професорів і доцентів Львівського університету, в яких знаходяться матеріали, цікаві для грушевськознавців. Так, в особовій справі Кирила Студинського відклався малознаний дослідникам текст рецензії М. Грушевського на габілітаційну працю українського мовознавця «Пересторога» (ДАЛО, ф. 26, оп. 5, спр. 1833, арк. 27–29). Звернемо увагу на той факт, що цей текст не ввійшов до відповідного тому п'ятдесятитомного зібрання творів видатного історика (Тельвак & Радченко, 2019).

Найбільш різнопланова грушевськіана відклася в описі 7 університетського фонду, що містить численні діловодні матеріали філософського факультету, професором якого був український історик. Особливу увагу звернемо на надзвичайну інформаційну цінність протоколів засідань ради професорів факультету. Згадані протоколи уможливають нам реконструювати щоденність непростой комунікації М. Грушевського з його польськими колегами; дозволяють відтворити логіку його численних ініціатив з поглиблення українознавчого характеру історичних викладів на факультеті; вносять ясність щодо причин і перебігу численних конфліктів між істориком і польською адміністрацією факультету й університету, що згодом стало улюбленим і найбільш міфологізованим сюжетом польської грушевськіани. Навіть побіжний перегляд цих протоколів дозволяє простежити виразну тенденцію – все більш безапеляційне відкидання спроб М. Грушевського врівноважити польські й українські культурні впливи у Львівському університеті, припинити галопуюче звуження прав української мови в його стінах, адже державним законодавством був закріплений утраквістичний (двомовний) характер цього головного навчаль-

ного закладу Східної Галичини. Найбільшою ж конфліктності набували настійливі спроби польських професорів змусити М. Грушевського спілкуватися у службових справах винятково польською мовою. Втім свідомий інтересів українського студентства, вчений наполягав на своєму праві комунікувати рідною мовою. Тож дедалі частіше його листовні звернення у службових справах взагалі залишалися без відповіді – представники університетської адміністрації вказували на необхідність вживання польської мови. М. Грушевський же, апелюючи до державних законів, наполягав на слушності своїх вчинків, подекуди пишучи службові листи українською у латинській транслітерації. Як відомо, така постава українського професора стала причиною багаторічного цькування його польською галицькою пресою (Тельвак, 2017).

Іншою малознаною складовою частиною згаданого опису є посеместрові програми лекцій і семінарів та пов'язане з цим листування професорів, втім, і М. Грушевського (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 365, арк. 6-7, 34, 90, 91, 98; спр. 383, арк. 27, 48; спр. 384, арк. 35–35 зв., 51). Ці матеріали уможливають нам реконструювати багату палітру пропонованих істориком навчальних предметів протягом майже двадцяти років його викладацької праці, а також з'ясувати його тижневе викладацьке навантаження. За цими матеріалами нам вдалося встановити, що номенклатура пропонованих істориком навчальних предметів сягала кількох десятків, охоплюючи історію всіх українських регіонів від праісторичної доби до кінця XVIII ст. Що цікаво, М. Грушевський, як найбільш послідовний опонент полонізаторського курсу адміністрації Львівського університету, службове листування зі згаданих питань також вів винятково українською або державною німецькою мовами.

Також в описі 7 відклалися звіти про роботу наукових семінарів і протоколи засідань численних факультетських комісій, членом яких нечасто був і М. Грушевський. Тут звернемо увагу дослідників на цікаві матеріали габілітаційних комісій за участю українського історика. При цьому особливу увагу привертають протоколи габілітаційних колоквиумів Івана Франка (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 362, арк. 55-56) та Степана Томашівського (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 623, арк. 6, 19), в роботі яких М. Грушевський брав активну участь.

Не менший інтерес для дослідника інтелектуальної біографії М. Грушевського має документація у справі його прохань про надання творчих відпусток, що також відклася в описі 7. Слід відзначити, що український учений практично

щороку, за посередництва університетського керівництва, звертався до віденського освітнього міністерства з проханнями про звільнення його на той чи інший термін від викладацьких обов'язків для здійснення, як він писав, «наукових подорожей» (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 514, арк. 14). Що цікаво, інколи історик просив про надання наукових відряджень *post factum* – надсилаючи свої заяви вже з місць запланованого перебування (ДАЛО, ф. 26, оп. 7, спр. 611, арк. 44–49). Відзначимо, що навіть незважаючи на подібні некоректності, здебільшого колеги М. Грушевського по факультету підтримували його подання.

Зміст багатьох документів факультетського опису безпосередньо пов'язаний із матеріалами ректорату Львівського університету, котрі відклалися в трьох (12, 13, 14) описах. Наприклад, вищезгадана тенденція щодо зростання конфліктності у взаєминах М. Грушевського та його польських колег по університету неодноразово підтверджується матеріалами 13 опису. Так, уже перша справа цього опису, що стосується сесії українських студентів, містить лист ректора Рідігера до українського історика з приводу його участі у прощальному зібранні українських студентів, а також листовну відповідь самого М. Грушевського, в якій він наголошує на своєму праві вільного спілкування зі студіюючою молоддю та висловлює власне бачення польсько-українського конфлікту у стінах Львівського університету (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 1).

Згаданий опис також містить надзвичайно інформативні протоколи засідань сенату Львівського університету, загалом малознані грушевськознавцям. Саме ці документи дозволяють нам помітно збагатити нашу поінформованість про боротьбу М. Грушевського за права українських студентів в університеті та колективні намагання польської професури завадити цій діяльності (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 52, 53, 81). Надзвичайно цікавими для грушевськознавців, наприклад, будуть протоколи засідань Сенату університету за лютий 1916 р., коли розглядалася дисциплінарна справа стосовно виїзду М. Грушевського з Галичини. З неї ми дізнаємося не лише нюанси перебігу самої справи, але й можемо впевнено встановити, що до того часу український учений формально вважався професором Львівського університету (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 748, арк. 36–45 зв., 77–86 зв., 89–93; спр. 868). Ці матеріали суттєво доповнюють документи справ 841 («Протоколи секретних засідань дисциплінарної комісії при Сенаті у справах професорів Грушевського, Грабського, Добрянського та ін. та список учасни-

ків засідань») і 842 («Дисциплінарна справа доктора Грушевського Михайла»).

Значна кількість справ 13-го опису містить матеріали обговорення проблеми створення самостійного українського університету у столиці Галичини. При цьому в багатьох з них, нерідко навіть у назві згадується прізвище М. Грушевського як головного ініціатора цього руху (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 46, 52). До речі, підтримка українським професором природних бажань своїх студентів послуговуватися рідною мовою у стінах університету була причиною порушення проти нього кількох дисциплінарних проваджень, матеріали яких відклалися в 13 описі (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 409, 747, 748, 841). Про міжнаціональну напругу у Львівському університеті промовисто вказує те, що частина засідань польських професорів була вказана як «таємна» (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 343, 345, 492). Для дослідників цієї проблеми також згадаємо, що в цих справах міститься чимало тематично підібраних матеріалів тогочасної галицької преси.

Зрештою, в описі 13 містяться матеріали хроніки Львівського університету за часи професорства М. Грушевського. Серед цих матеріалів – власноручно написані для хроніки українським істориком автобіографії та списки праць за відповідний період (ДАЛО, ф. 26, оп. 13, спр. 6, 54, 116). Цінність цих матеріалів полягає в тому, що до друкованої версії літопису Львівського університету ввійшли лише фрагменти цих рукописних звітів.

Подібні за характером матеріали відклалися і в іншому описі документів ректорату – 12. Так, він включає багато справ з програмами лекцій М. Грушевського та вказівками щодо термінів початку та закінчення ним занять (спр. 956, 1022, 1055, 1090, 1054). Цікавими є також справи, в котрих відклалися робочі матеріали для хроніки університету (спр. 1088, 1089). Важливою для грушевськознавців є справа з біографією М. Грушевського та переліком його наукових праць (спр. 931, арк. 184–185), а також справа про прийняття істориком підданства Дунайської монархії – ще одна головна у той час тема, надалі малознана біографам Великого Українця (спр. 961).

Зі змістом попередніх описів перегукуються справи ще одного опису, що також містить матеріали ректорату, – 14. Серед найменш знаних для грушевськознавців назвемо справу 2315, де відклався уривок біографії М. Грушевського за львівський період його життя.

Найбільша кількість документів відклалася в описі 15, що містить абсолюторіуми (свідчення про закінчення навчального закладу) та

каталоги успішності студентів всіх факультетів Львівського університету. Ці документи уможливають реконструювати студентську аудиторію М. Грушевського за роками та аргументовано підважити поширені в історіографії негативні стереотипи про ставлення до нього як до викладача у середовищі молоді, втім і української. Тривала робота з цим значним за обсягом документальним масивом, що сукупно нараховує десятки тисяч аркушів, дає можливість зробити переконливі висновки про значну популярність викладів М. Грушевського серед студентства, адже на сьогодні вже вдалося встановити імена близько двох тисяч (!) його студентів. Що цікаво, найбільш чисельною студентською аудиторією історика виявилися студенти правничого факультету, адже він був найбільшим в університеті. Далі за кількістю йшли студенти рідного вченому філософського та теологічного факультетів. І лише поодинокі студенти медичного факультету відвідували лекції М. Грушевського. За національним поділом домінували, звісно, українці. Далі можемо відзначити доволі чисельну групу студентів єврейської національності. Доволі, як на тривалий польсько-український антагонізм у стінах Львівського університету, серед студентів М. Грушевського було й поляків. Все це вказує на потребу всебічного аналізу цих документів і перегляду в їхньому світлі багатьох усталених у грушевськознавстві тез.

У згаданому описі відклалися й такі цікаві документи, як протоколи про складання докторських іспитів і висновки про докторські дисертації. З цих документів ми дізнаємося про нечисленну групу найбільш відданих учнів М. Грушевського, котрі присвятили себе науці, здобувши докторські ступені. В описі відклалися матеріали отримання докторатів такими представниками львівської історичної школи, як С. Томашівський, О. Терлецький, О. Сушко, І. Крип'якевич, І. Джиджора, Ф. Срібний, В. Герасимчук, І. Кревецький, І. Шпитковський, Б. Барвінський та ін. Принагідно згадаємо, що рецензії М. Грушевського на докторати його вихованців на сьогодні опубліковані (Тельвак & Педич, 2016: 380–391).

Не менш цікавими справами згаданого опису є книга реєстрації семінарських праць і докторських дисертацій, в якій наведено прізвища студентів, котрі робили перші кроки в науці під керівництвом М. Грушевського, а також зазначено теми їхніх наукових праць (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1336). Імена вихованців українського історика згадуються і в справі, котра містить альбом обліку докторських дипломів (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1344–1349).

Зрештою, перші рукописні наукові праці учнів М. Грушевського (реферати, рецензії, статті) відклалися в описі 11 («Магістерські праці, статті»). Увагу привертають малознані рукописні варіанти виконаних під керівництвом українського історика розвідок С. Томашівського («Міщанство Львова і повстання Хмельницького в 1648 р.» (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1880), рецензія на працю М. Чечуліна (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1881), М. Кордуби («Ставлення Бели III до Візантії та третього хрестового походу») (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1652) та низка рефератів О. Терлецького (ДАЛО, ф. 26, оп. 15, спр. 1867–1873).

З матеріалами університетського архіву характером документів пов'язані особові фонди колег українського професора по Львівському університету. Так, незнані дослідникам листи М. Грушевського до знаного польського історика Людвіка Фінкля відклалися в особовому фонді останнього. Щоправда, справа з листами виявилася значною мірою пограбована, адже із зазначених 11 аркушів залишилося лише чотири, з них – лише один лист, а все решта – конверти (ДАЛО, ф. 254, оп. 1, спр. 313). Цікаво, що згаданий лист, вочевидь для кращого розуміння його змісту адресатом, написано українською у латинській транскрипції. Також у фонді Л. Фінкля відклалися відома грушевськознавцям брошура анонімною «Комітету громадського добра» під назвою «Перед Загальними Зборами Наукового Товариства ім. Шевченка», що містила безпідставні звинувачення на адресу голови НТШ. Наявність цього твору серед документальної спадщини польського вченого свідчить про прискіпливість уваги до діяльності українського колеги у середовищі львівських інтелектуалів.

Грушевськіана відклалися також в особових фондах інших галицьких діячів другої половини XIX – першої третини XX ст. Так, цікаві матеріали ми віднайшли в особовому фонді знаного українського бібліографа Івана Калиновича (ф. 306). Йдеться про некролог на М. Грушевського, опублікований на сторінках німецькомовної празької газети “Prager Presse” (ДАЛО, ф. 306, оп. 1, спр. 163, арк. 88).

Малознані грушевськознавцям матеріали відклалися також в особовому фонді знакового представника львівської історичної школи М. Грушевського Мирона Кордуби (Ф. Р. 2923). Насамперед згадаємо про статтю вченого «Михайло Грушевський як дослідник князівської доби історії України» (ДАЛО, ф. 2923, оп. 1, спр. 8), котра була фінальним акордом грушевськіани знаного галицького інтелектуала (Тельвак & Тельвак, 2018). Як відомо, саме цей текст, де всупереч

очікуванню комуністичної влади М. Кордуба вкотре підніс спадщину свого вчителя, став причиною шельмування автора, що зрештою спричинило його передчасну смерть. Грушевськознавчі сюжети містяться й в інших творчих матеріалах М. Кордуби – університетських лекціях, рецензіях, конспектах праць та ін.

У фондах ДАЛО міститься також документація декількох галицьких культурно-просвітніх товариств кінця XIX – початку XX ст., втім і тих, що їх створив чи з ними був пов'язаний М. Грушевський. Насамперед згадаємо про засноване в лютому 1904 р. ученим та його колегами І. Франком, І. Трушем і В. Гнатюком Товариство прихильників української літератури, науки і штуки у Львові, чії матеріали відклалися у фонді 298. Найбільш важливою є справа з книгою протоколів загальних зборів членів Товариства та засідань його правління, де серед інших підписів бачимо й автографи голови інституції М. Грушевського. Згадані протоколи Товариства нині опубліковані львівським дослідником Олегом Купчинським (Купчинський, 1994), а характеристиці діяльності самого Товариства докладну розвідку присвятив Богдан Янишин (Yanyshyn, 2018). Цікавими для дослідників науково-організаційної діяльності М. Грушевського будуть витяги з протоколів загальних зборів членів товариства та засідань його правління, котрі відклалися в четвертій справі, як також і чернетки та оригінали статуту Товариства (спр. 1 і 2). Листи членів Товариства до його голови відклалися у п'ятій справі. Листування інституційного характеру зберігається у шостій справі («Листи Краєвого відділу, Київського літературно-артистичного товариства, редактора видавництва «Руська письменність» Ю. Романчука про надіслання інформації з діяльності товариства, про участь товариства у вшануванні 35-річного ювілею письменника Івана Нечуя-Левицького та про підготовку до видання творів Марка Вовчка»). Зрештою, документація організованих М. Грушевським під егідою Товариства двох голосних культурно-просвітницьких акцій – Вищих вакаційних літніх курсів і виставки українського модерного мистецтва – зібрана у 8 і 9 справах згаданого фонду.

Значно менше дослідникам львівської доби життя та діяльності М. Грушевського знані документи правління Товариства «Комітет Академічного дому» у Львові, котрі відклалися у фонді 292. Фонд нараховує 33 справи, що дозволяють

доволі повно відтворити генезу та реалізацію ідеї М. Грушевського про побудову в галицькій столиці гуртожитку для українських студентів. Як відомо, цій ідеї вчений присвятив низку публіцистичних статей, привертаючи тим самим увагу української громадськості до цієї важливої проблеми. У фонді містяться різнопланові документи (рахунки, контракти, кадастрові карти та ін.), пов'язані з набуттям ділянки під побудову Академічного дому (спр. 1), касова книга Академічного дому (спр. 2), відомості про нарахування податків на приміщення НТШ (спр. 3), звернення голови НТШ до українців по обидва боки Збруча про збирання добровільних пожертв на будівництво Академічного дому (спр. 5), різнопланові фінансові матеріали стосовно побудови та функціонування Академічного дому (спр. 7, 8, 13, 14, 18, 20, 21, 23, 25–32), численні інвентарні описи (спр. 9), статут (спр. 11) тощо. Особливу цінність для грушевськознавців має четверта справа, де відклалося наразі незауважене листування голови НТШ М. Грушевського з приводу багатьох питань, пов'язаних з побудовою та функціонуванням Академічного дому.

Малознаними для грушевськознавців є й матеріали значного за обсягом фонду дирекції поліції у Львові (ф. 350). Насамперед звернемо увагу дослідників на справу 3903, котра містить різнопланові документи відкритого в 1916 р. кримінального провадження проти М. Грушевського. Як відомо, тоді українського вченого підозрювали в державній зраді, інкримінуючи йому відомі публіцистичні виступи в російській газеті «Речь», що нібито містили заклики відірвання Східної Галичини від Дунайської монархії та приєднання її до імперії Романових. Переконані, що ретельне опрацювання матеріалів фонду поліції принесло нові знахідки для грушевськознавців.

Висновки. У підсумку відзначимо, що наш стислий огляд далекий від вичерпності. Вказавши на найбільш вагомні грушевськознавчі матеріали, ми тим самим хочемо окреслити напрями подальших пошуків для грушевськознавців. Але й згадана вище грушевськіана дозволяє атестувати колекції ДАЛО як одні з найбільш різнопланових та інформативних для дослідження біографії М. Грушевського, насамперед її надзвичайно плідного на творчі звершення львівського двадцятиліття. Підсумком такого вивчення поряд зі згаданим каталогом грушевськіани повинно стати створення синтетичної студії про галицьку добу Великого Українця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ДАЛО – Державний архів Львівської області.
2. Купчинський О. Статут і протоколи засідань Товариства прихильників української літератури, науки і штуки у Львові *Записки НТШ*. 1994. Том ССХХVII. Праці Секції мистецтвознавства. С. 393–419.
3. Савчук В. Документи Держархіву Львівської області про Михайла Грушевського. *Михайло Грушевський: Погляд із сьогодення: Наук. зап. Тернопільського держ. пед. ін.-ту. Сер. «Історія»*. 1997. Вип. 5. С. 222–223.
4. Тельвак В., Радченко О. Незнана рецензія Михайла Грушевського. *Архіви України*. 2019. № 1 (318). С. 198–202.
5. Тельвак В. Михайло Грушевський та польсько-український конфлікт у Львівському університеті: спроба реконструкції. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2017. Вип. 4. С. 28–35.
6. Тельвак В., & Педич В. Львівська історична школа Михайла Грушевського. Львів : Світ, 2016. 440 с.
7. Тельвак В. В., Тельвак В. П. Михайло Грушевський в історіографічній спадщині Мирона Кордуби. *Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Історія»*. 2018. Випуск 42. С. 118–142.
8. Yanyshyn B. State Archive of Lviv Oblast: source potential for the history of Ukrainian culture. *Relevant research of historical sciences : collective monograph*. Lviv–Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 260–279.
9. Yanyshyn B. Organization and activity of the Ukrainian Literature, Science and Crafts Society in Lviv. 2018. *Східноєвропейський історичний вісник*. Вип. 8. С. 18–27.

REFERENCES

10. SALR – Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region].
11. Kupchynsky O. (1994). Statut i protokoly zasidan'nykh Tovarystva prykhyl'nykiv ukrainskoi literatury, nauky i shtuky u Lvovi [Regulations and protocols of the meetings of the Society of Supporters of Ukrainian Literature, Science and Art in Lviv]. *Zapysky NTSh. Praci Sektsiyi mystecztvoznavstva*, T. SSXXVII. P. 393–419 [in Ukrainian].
12. Savchuk V. (1997). Dokumenty Derzharkhivu Lvivskoi oblasti pro Mykhaila Hrushevskoho [Documents of the State Archives of Lviv Region about Mykhailo Hrushevsky]. *My'hajlo Grushevs'kyj: Poglyad iz s'ogodennya: Nauk. zap. Ternopil's'kogo derzh. ped. in.-tu. Ser. "Istoriya"*. No. 5, P. 222–223 [in Ukrainian].
13. Telvak, V., & Radchenko, O. (2019). Neznana retsenziia Mykhaila Hrushevskoho [Unknown review by Mykhailo Hrushevsky]. *Arhivy' Ukrayiny'*. No. 1 (318). P. 198–202 [in Ukrainian].
14. Telvak V. (2017). Mykhailo Hrushevskiyi ta polsko-ukrainskyi konflikt u Lvivskomu universyteti: spoba rekonstruktsii [Mykhailo Hrushevsky and the Polish-Ukrainian conflict at Lviv University: an attempt at reconstruction]. *Shidnoyevropejs'kyj istory'chny'j visny'k*. No. 4, P. 28–35 [in Ukrainian].
15. Telvak, W., & Pedych, V. (2016). Lvivska istorychna shkola Mykhaila Hrushevskoho [Lviv Historical School of Mykhailo Hrushevsky]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
16. Telvak V. V., & Telvak V. P. (2018). Mykhailo Hrushevskiyi v istoriografichnii spadshchyni Myrona Korduby [Mykhailo Hrushevsky in the historiographical heritage of Myron Korduba]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobitskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya "Istoriia"*. Vyp. 42. P. 118–142 [in Ukrainian].
17. Yanyshyn B. (2019). State Archive of Lviv Oblast: source potential for the history of Ukrainian culture. *Relevant research of historical sciences: collective monograph*, Lviv–Toruń: Liha-Pres, P. 260–279.
18. Yanyshyn B. (2018). Organization and activity of the Ukrainian Literature, Science and Crafts Society in Lviv. *Shidnoyevropejs'kyj istory'chny'j visny'k*. No. 8. P. 18–27.

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК [726.591+246.5](477-25)''16/18"

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-9

Євгеній БОНДАРЕЦЬ,

orcid.org/0000-0001-6534-382X

аспірант кафедри мистецтвознавчої експертизи
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
(Київ, Україна) ebondarets@dakkkim.edu.ua**ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІКОНОПІСУ
НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ XVII–XIX СТ.**

У статті представлений аналітичний огляд досягнень і перспектив дослідження історико-культурних та мистецьких особливостей іконопису Наддніпрянщини XVII–XIX ст. Проведено аналіз основної мистецтвознавчої, історичної, культурологічної, філософської та теологічної літератури щодо проблеми дослідження сакрального живопису на історичній території Верхньої, Середньої та Нижньої Наддніпрянщини.

Розглянуто різноманітні підходи вітчизняних та зарубіжних учених до осмислення масштабного феномену українського іконопису. Розгляд історіографії в цьому контексті підтверджує важливість і різновекторність проведених досліджень та, водночас, вказує на подальші аспекти вивчення теми. Різносторонність поглядів і підходів засвідчує глибину явища та його ще не вповні осмислену багатогранність.

Встановлено, що в сучасній українській науковій літературі історія іконопису простежена фрагментарно. Багато питань, що стосуються побутування, іконографії, богословського трактування та класифікації творів сакрального живопису деяких регіонів, залишаються відкритими.

Зазначена потреба у проведенні цілісного мистецтвознавчого дослідження, головними завданнями якого будуть: характеризування творів іконопису Наддніпрянської України XVII–XIX ст., виявлення їх стилістичних ознак та визначення основних іконографічних типів; проведення мистецтвознавчої та техніко-технологічної експертизи; здійснення порівняльного аналізу історико-культурних та регіональних особливостей Наддніпрянського іконопису.

Практична значимість роботи полягає в тому, що фактичний матеріал і висновки, отримані в ході дослідження, будуть використані нами під час написання дисертації за даною темою.

Проведене комплексне дослідження доповнить знання про традиції українського іконопису зазначеного періоду, допоможе виявити його регіональну специфіку, ідентичність і відмінності; дозволить ввести в науковий обіг нові рідкісні і цікаві пам'ятки. Отримані результати актуальні і важливі для повноти картини розвитку українського іконопису Наддніпрянщини, вони можуть бути використані при класифікації та атрибуції ікон XVII–XIX ст.

Ключові слова: історіографія, ікона, іконографія, український сакральний живопис, Наддніпрянщина.

Yevgeniy BONDARETS,

orcid.org/0000-0001-6534-382X

Postgraduate Student at the Department of History of Art
National Academy of Culture and Arts Management
(Kyiv, Ukraine) ebondarets@dakkkim.edu.ua**HISTORIOGRAPHY OF THE RESEARCH OF THE DEVELOPMENT
OF ICON PAINTING NADDNIPRIANSKA UKRAINE 17th–19th CENTURIES**

The article presents an analytical review of the achievements and prospects of researching the historical, cultural and artistic features of the icon painting of the Naddniprovyie region of the 17th–19th centuries. The analysis of the main art history, historical, culturological, philosophical and theological literature on the problem of studying sacred painting in the historical territory of the Upper, Middle and Lower Naddniprovyie regions is carried out.

Various approaches of domestic and foreign scientists to understanding the large-scale phenomenon of Ukrainian icon painting are considered. Consideration of historiography in this context confirms the importance and diversity of the research carried out, and at the same time points to further aspects of the study of the topic. The diversity of views and approaches testifies to the depth of the phenomenon and its not yet fully comprehended versatility.

It has been established that in modern Ukrainian scientific literature the history of icon painting is traced fragmentarily. Many questions concerning existence, iconography, theological interpretation and classification of works of sacred painting in some regions remain unstudied.

The indicated need for a holistic art history research, the main tasks of which will be: to characterize the works of icon painting of the Naddniprovyie Ukraine of the 17th–19th centuries, to identify their stylistic features and to determine the main iconographic types; carrying out art history and technical and technological expertise; carrying out a comparative analysis of the historical, cultural and regional features of the Naddniprovyie icon painting.

The practical significance of the work lies in the fact that the factual material and conclusions obtained during the research will be used by us when writing a dissertation on this topic.

In turn, the conducted comprehensive study will supplement the knowledge about the traditions of Ukrainian icon painting of this period, will help to identify its regional specificity, identity and differences; will allow the introduction of new rare and interesting monuments into scientific circulation. The obtained results are relevant and important for the completeness of the picture of the development of Ukrainian icon painting of Naddniproianshchyna, they can be used in the classification and attribution of icons of the XVII–XIX centuries.

Key words: *historiography, icon, iconography, Ukrainian sacred painting, Naddniproianshchyna.*

Постановка проблеми. Вибір теми статті зумовлений дослідженням, здійсненим для написання дисертації, присвяченої вивченню українського іконопису Наддніпрянщини XVII–XIX ст.

Вивчення іконопису Наддніпрянської України постає однією із пріоритетних тем наукових досліджень у сучасному вітчизняному мистецтвознавстві. Велика кількість абсолютно різних за стилем, технікою та матеріалами ікон робить неймовірно важкою навіть їх первинну класифікацію і систематизацію. Тому в даний час основне завдання наукової роботи з вивчення українського іконопису XVII–XIX ст. полягає у всебічному дослідженні діяльності окремих областей і іконописних майстерень. Незважаючи на те, що поступово робота в цьому напрямку просувається, публікуються монографії та статті, однак цілісного мистецтвознавчого дослідження присвяченого конкретному вивченню цієї теми на сьогодні не існує.

Територіальні межі нашого дослідження визначаються історичною територією Верхньої, Середньої та Нижньої Наддніпрянщини. Верхня Наддніпрянщина займає долину Дніпра від витоків до гирла Десни. На українській частині її території Верхня Наддніпрянщина входить до складу частково Чернігівської і Київської областей і межує на заході з Західним Поліссям (Волинь) і на сході – Подесенням, Східним Поліссям (Чернігівщина і Сіверщина). Територія Верхньої Наддніпрянщини до того ж займає майже всю східну частину Білорусі і Смоленської області в Росії. Середня Наддніпрянщина розміщується в долині Дніпра від гирла Десни до острова Хортиця (кінець Дніпровських порогів). Вона включає в себе території як Лівобережжя, так і Правобережжя. До регіону належать південні райони Київщини й Чернігівщини, Полтавщина, північні райони Кіровоградщини, Черкащина та північно-західні райони Дніпропетровщини. Це територія, де найактивніше проходили процеси етнічного формування українців та котра завжди відігравала провідну роль у політичному і культурному житті України. На заході Середня Наддніпрянщина межує з Поділлям, на сході – із Слобожанщиною. Нижня Наддніпрянщина – долина Дніпра від острова Хортиця до Дніпровського лиману. Займає частку території Дніпропетровської, Запорізь-

кої, Херсонської і частково Донецької областей. На заході межує з Північним Причорномор'ям, на сході – із Приазов'ям і Кримом.

Українська ікона є важливим елементом для відтворення історичної картини епохи, яка, як ми знаємо, була досить несталою і зазнала суттєвих впливів як православної, так і католицької традиції.

В українському сакральному живописі XVII–XIX ст. можна простежити три основні напрямки, що відповідали запитам, соціальному положенню і рівню свідомості замовників ікон. Значну частину за обсягом створення становили дешеві, так звані «народні ікони». Вони побутували в основному серед селянського населення і не мали достатньої художньої якості. Дешеві ікони, що задовольняли селян, для представників більш забезпечених верств суспільства не збігалися з їхніми естетичними смаками. Поширення світського живопису сприяло сприйняттю ікони як реалістичного портрета святого або як документа, що фіксує ту чи іншу подію священної історії, що створювало умови для іконописних замовлень у майстрів, що мали професійну художню освіту. Професійні художники в основному виконували замовлення для храмів в загальному руслі стилістичного розвитку живопису того часу. Третій напрям у релігійному мистецтві отримав великий розвиток у зв'язку з осмисленням результатів Національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького середини XVII ст., становленням Козацької держави, підйомом національної самосвідомості і збільшеним громадським інтересом до вітчизняної історії та культури.

Період XVII–XVIII ст. є одним із найвизначніших в історії вітчизняної культури, оскільки перш за все співпадає з розвитком та формуванням стилю українського бароко. Однак наразі однією з найменш досліджених форм барокової культури залишається сакральний живопис в окремих його регіональних проявах.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу літературних джерел, що дозволить виявити ступінь наукової розробки теми в історіографії.

Аналіз досліджень. Величезний пласт українського сакрального живопису досліджується в мистецтвознавчому, історичному, філософському та теологічному аспектах. Вивченню

українського іконопису присвятили свої роботи провідні фахівці цієї галузі (С. Гординський, П. Жолтовський, П. Білецький, В. Откович, Л. Міляєва, В. Овсійчук та ін.). Вагомий внесок у дослідження вітчизняного іконопису зроблено Д. Степовиком, автором таких фундаментальних праць, як: «Історія української ікони Х–XX ст.», «Іконологія й іконографія», «Мистецтво ікони: Рим, Візантія, Україна» та інших. Вивчаючи іконопис, учені, головним чином, досліджували мистецтво ікони в загальному руслі. У вітчизняній науці були зроблені спроби дослідження регіональних варіантів українського іконопису (О. Рижова – Київщина; А. Адруг – Чернігівщина; В. Піщанська – Нижня Наддніпрянщина; Т. Паньок – Слобожанщина; І. Дудняк – Західна Україна; О. Ременяка – Холмщина та Підляшшя). Але поряд із цим сьогодні не існує цілісного мистецтвознавчого дослідження, головними завданнями якого мали би бути: охарактеризування творів іконопису Наддніпрянської України XVII–XIX ст., виявлення їхніх стилістичних ознак та визначення основних іконографічних типів; проведення мистецтвознавчої та техніко-технологічної експертизи; здійснення порівняльного аналізу історико-культурних та регіональних особливостей Наддніпрянського іконопису.

Виклад основного матеріалу. Вивчення іконопису Наддніпрянської України XVII–XIX ст. та його історико-культурних і мистецьких особливостей є доволі широким науковим дослідним полем, а тому вимагає застосування складного міждисциплінарного інструментарію. В історіографії нашого дослідження ми звернулися до теоретично-методологічного ресурсу таких дисциплін, як історія, культурологія, мистецтвознавство, християнська теологія, філософія.

Першим в Україні комплексним виданням, в якому на основі богословської, історичної, мистецтвознавчої літератури розкривається походження, розвиток і місце ікони, є праця В. Овсійчука у співавторстві з Д. Кривавичем – «Оповідь про ікону». Українська ікона розглядається тут як невід’ємний чинник духовно-естетичного зростання і становлення самобутності українського народу. Також автори багато уваги приділяють формуванню стилістичної ідентичності ікономалярства та розвитку його іконографії.

Доречним буде згадати про іншу не менш важливу працю В. Овсійчука – «Українське малярство XVI–XVII ст. Проблеми кольору», де автором тут було висвітлено формування українського живопису, а також багато уваги приділено витокам і стилістичним особливостям іконопису.

У книзі Д. Степовика «Історія української ікони Х–XX ст.» розкриваються особливості розвитку української ікони від хрещення Київської Русі до кінця XX ст. Дається періодизація українського іконопису, характеризуються стилі й специфічні риси, які відрізняють його від творів інших ікономалярських національних шкіл. Також аналізуються регіональні школи та окремі художні осередки українського сакрального мистецтва. У останньому розділі приділена увага продовженню національних іконописних традицій у діаспорі. У цілому автор подає чіткі висновки та стислі історичні відомості стосовно значних хронологічних та географічних меж дослідження.

В. Откович в своїй праці «Народна течія в українському живопису XVII–XIX ст.» активно вивчав локальні центри народного іконопису, творчість знакових майстрів, особливості іконографії та стилістики образів. Один параграф автор присвятив осередкам і майстерням народного ікономалярства України, передумовам виникнення та розвитку народного іконопису. В інших розділах своєї монографії дослідник описав ікони Гуцульщини, Галичини й Поділля, на жаль, не врахувавши інші регіони України.

С. Гординський у своїй статті «Українська ікона на тлі універсалізму візантійського стилю» виклав проблему канону в українській іконі: «Візантійська дисципліна не дозволяла нашим митцям сходити в іконографії на «неповажні інновації» на кшталт окультизму чи дегенеративного формалізму, який тотально поневолював релігійне мистецтво» (Гординський, 1989: 689). Поряд з цим у своїй книзі «Українська ікона XII–XVIII ст.» С. Гординський охарактеризував і виклав основні етапи художньо-стильової еволюції українського сакрального живопису, а також подав короткі відомості про більш як тридцять українських чудотворних Богородичних ікон.

Особливо цінною для розуміння української хатньої ікони є дисертація О. Осадчої – «Українська хатня ікона-образ кінця XVIII–XX ст. як етнокультурний феномен (історія, типологія, художні особливості)». О. Осадча дослідила витоки, умови та процеси формування народної ікони та визначила її роль у створенні образності селянського житла. Також значну увагу в роботі приділено вивченню художніх осередків та технології народного ікономалярства.

Також не слід забувати, що міцним поштовхом у дослідженні українського сакрального живопису стали фундаментальні праці П. Білецького та П. Жолтовського, у яких автори, окрім вивчення загальних питань естетики українського мис-

тецтва, достатню увагу присвячують художній освіті, соціальному статусу художника в суспільстві, корпоративному та професійному життю.

Окремо вивченням регіональних художніх осередків українського іконопису, а саме сакральним живописом Наддніпрянщини займалася ціла плеяда талановитих вітчизняних науковців.

Зокрема, вагомим внеском у дослідження іконопису Київщини став альбом-каталог «Малюнки Києво-Лаврської іконописної майстерні» вище згаданого П. Жолтовського. У вступній статті дослідник наводить архівні відомості щодо становлення іконописної майстерні Києво-Лаврської з 1728 по 1760 рр., а також детально розписаний процес навчання, опублікований список підручників і посібників. В ілюстративній частині опубліковано близько трьохсот учнівських малюнків лаврської майстерні.

Вивченню іконопису Києво-Печерської лаври присвячено багато публікацій. А. Кондратюк та Я. Литвиненко зібрали великий описовий та архівний матеріал; Л. Міляева – визначила богословську програму; О. Лопухіна і О. Пітателева інтерпретували окремі іконографічні нюанси деяких сюжетів, виділені декілька груп ікон, об'єднаних за схожістю «авторського письма», також О. Пітателева і А. Кондратюк окреслили проблематику подальших досліджень.

Але разом із тим О. Рижова у своїй статті «Іконопис Києво-Печерської лаври кінця XVII – початку XIX ст.: особливості формування та розвитку стилю й іконографії» виклала аналіз останніх досліджень і публікацій щодо пам'яток іконопису Києво-Печерської лаври кінця XVII – початку XIX ст. Огляд бібліографії в хронологічній послідовності за останні тридцять років показав, що вже відомі пам'ятки занадто розрізнені або опубліковані фрагментарно й уривчасто. Виходячи із цього, авторка наголошує на необхідності ґрунтовного мистецтвознавчого узагальнення щодо одного з найважливіших явищ українського іконопису кінця XVII – початку XIX ст. (Рижова, 2014: 148). Говорячи про художню культуру Чернігівщини, доречним буде загадати монографію А. Адруга – «Живопис Чернігова другої половини XVII – початку XVIII ст. Автором проаналізовано особливості живопису Чернігова другої половини XVII – початку XVIII ст., описано його окремі види та пам'ятки українського малярства. Особливу увагу приділено монументальному та станковому живопису, зокрема іконопису та портрету.

Цікавим для розуміння народної ікони Чернігівщини XIX ст. є однойменний альбом – «Народна ікона Чернігівщини». У виданні зібрано і систематизовано за циклами більше тридцяти типів

ікон різної іконографії, які написані за однією (або близькою) стилістикою. У вступній статті О. Травкіної «Народна ікона Чернігівщини» аргументовано вплив зовнішніх чинників та причини, які спричинили до домінування тієї чи іншої тематики. Зокрема, пояснено, чому Чернігівщина (в силу порубіжжя) зазнавала як західноєвропейського, так і російського релігійних впливів. Також у статті О. Романів-Тріскі «Феномен чернігівських образів» подано інформацію щодо появи описаного іконографічного зразка, його поширення в Україні, народного сприйняття цього сюжету та вірувань, пов'язаних із ним. Розглянута праця заповнює прогалину у вивченні великого іконописного осередку та слугує переконливим інформаційним джерелом для його подальшого дослідження.

В. Піщанська присвятила свою дисертацію «Українська барокова ікона в художніх колекціях Дніпропетровщини: типологія та своєрідність» дослідженню визначення типології та своєрідності української барокової ікони з художніх колекцій Дніпропетровщини. Авторкою було обґрунтовано й розвинено тезу про вплив козацького культурного середовища на формування придніпровського барокового іконопису. З'ясовано, що запорізьке Придніпров'я (Нижня Наддніпрянщина) дало українській культурі не тільки ідеал національного героя-козака, але і його естетичну концепцію, покладену в основу українського мистецтва XVII–XVIII ст. Визначено стилеві ознаки придніпровського іконопису, зумовлені як естетикою української барокової ікони, так і контекстом козацької культури зокрема. Розглянуто трансформацію іконописного канону в придніпровському іконописі, що відбувалася на всіх рівнях естетики ікони. Виокремлено стилістику придніпровської ікони XVII–XVIII ст., що надає можливість виділити ікону Придніпров'я, зокрема Катеринославщини, як окреме, своєрідне художнє явище, як окремий тип ікони в загальній картині українського барокового іконопису.

Велике значення для дослідження українського іконопису має філософська, богословська і загальнотеоретична література, присвячена проблематиці православного віровчення, культурологічним аспектам, семантиці, канонам та іконографії.

Розробці методології історії культури, проблематиці культурно-історичних типів ми завдячуємо класичним філософським дослідженням вітчизняних та російських вчених, серед яких А. Гулига, В. Бичков, П. Флоренський, В. Ларіонова та ін.

Крім цього ж, вагомий внесок у розробку методології дослідження художнього образу зробили українські вчені М. Попович і О. Шевченко.

І. Федь у своїй докторській дисертації «Трансцендентальні та культурологічні виміри феномена української ікони» з'ясував шляхом порівняльного аналізу українських та російських іконописних шкіл становлення онтології іконічного буття і виявив його архетипи і світоглядні орієнтири.

Дослідженням семантики, іконографії та канонів активно займалися: Н. Кондаков, І. Грабар, архимандрит Рафаїл (Карелін), архимандрит Зинон (Теодор), І. Остащук, О. Швидка, Д. Степовик, В. Лепахін, Є. Трубецький, С. Алексєєв, П. Євдокімов та ін.

Д. Степовик у книзі «Іконологія й Іконографія» розглядає низьку питань, пов'язаних з іконографічними особливостями українського іконопису та переходом від символічних образів до антропологічних.

Висновки. Огляд та аналіз основної мистецтвознавчої, історичної, культурологічної філософської та теологічної літератури щодо проблеми вивчення українського іконопису демонструє нам різноманітні підходи вітчизняних та зарубіжних учених до осмислення масштабного феномену українського іконопису. Різносторонність поглядів і підходів засвідчує глибину явища та його ще не вповні осмислену багатогранність.

У ракурсі вивчення української культури XVII–XIX ст. деякими вченими в загальному ракурсі було розглянуто мистецтво іконопису (П. Жолтовський, В. Откович, Л. Міляєва, та інші), але за роки радянської влади опрацювання сакрального мистецтва було дещо секуляризованим. Із кінця XX ст. українськими вченими досліджено іконопис з інших позицій, українську ікону виокремлено як окремий тип ікони (В. Овсійчук, С. Гординський, І. Федь та інші).

Д. Степовиком досконало, але на загальному рівні простежено та визначено характерні

особливості українського бароко; приділено увагу питанню утвердження реалістичних тенденцій у мистецтві XVIII ст.; розглянуто специфічні особливості бароко в українській гравюрі; досліджено історію української ікони X–XX ст.; розкрито особливості розвитку мистецтва української ікони й запропоновано своєрідну періодизацію історії ікономалювання, зважаючи на стильові особливості та характерні ознаки української ікони. У працях ученого висвітлено індивідуальні риси розвитку іконописного мистецтва України в тісному зв'язку з народними живописними традиціями, розкрито самотність і ненаслідувальний характер ікономалярських шкіл та осередків. Науковцем виявлено спільне та відмінне в історії української ікони, ікон Візантії, Балкан та Росії.

Критичний аналіз ступеня наукового опрацювання теми показав, що не існує спеціальних мистецтвознавчих досліджень, де було б цілісно і вичерпно визначено стильові особливості іконопису Наддніпрянщини, його специфіку та місце в загальній системі українського іконописного мистецтва. Сакральний живопис значної території Наддніпрянщини розглядався фрагментарно (Київщина – О. Рижова, А. Кондратюк та ін.; Чернігівщина – А. Адруг, О. Романів-Тріска та ін.; Нижня Наддніпрянщина – В. Піщанська. Ця ситуація спонукнула нас у проведенні комплексного мистецтвознавчого дослідження, головними завданнями якого будуть: характеризувати твори іконопису Наддніпрянської України XVII–XIX ст., виявлення їх стилістичних ознак та визначення основних іконографічних типів; проведення мистецтвознавчої та техніко-технологічної експертизи; здійснення порівняльного аналізу історико-культурних та регіональних особливостей Наддніпрянського іконопису.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адруг А. Живопис Чернігова другої половини XVII – початку XVIII ст. Чернігів ; Ін-т історії, етнології та правознав. ім. О. М. Лазаревського, 2010. 182 с.
2. Білецький П. Українське мистецтво другої половини XVII – початку XVIII ст. Київ : Мистецтво, 1981. 246 с.
3. Гординський С. Українська ікона XII–XVIII ст. Філадельфія : Провідіння, 1973. 212 с.
4. Гординський С. Українська ікона на тлі універсалізму візантійського стилю. Науковий конгрес 1000-ліття хрещення Русі-України. Мюнхен, 1989. С. 678–695.
5. Жолтовський П. Малюнки Києво-Лаврської іконописної майстерні. Київ : Наукова думка, 1982. 283 с.
6. Жолтовський П. Художнє життя на Україні: XIV–XVIII ст. Київ : Наукова думка, 1983. 179 с.
7. Кондратюк А. Досвід каталогізації зображень іконостаса Троїцької Надбрамної церкви Києво-Печерської лаври. *Сіверщина в історії України : зб. наук. пр.* Суми, 2008. С. 109–113.
8. Литвиненко Я. Втрачені іконостаси лаврських церков. *Лаврський альманах : зб. наук. пр.* Київ : 2010. Вип. 25. С. 67–86.
9. Лопухіна О. Іконографічна програма розписів Троїцької Надбрамної церкви як синтез богослов'я й мистецтва доби бароко. *Лаврський альманах : зб. наук. пр.* Київ, 2002. Вип. 7. С. 119–127.
10. Міляєва Л. Українська ікона XI–XVIII століть : альбом. Київ : [б. в.], 2007. 528 с.
11. Овсійчук В. Українське малярство XVI–XVII ст. Проблеми кольору. Львів : Інститут народознавства НАН України, 2006. 344 с.
12. Овсійчук В., Крвавич Д. Оповідь про ікону. Львів : Ін-т народознавства НАН України, 2000. 396 с.

13. Осадча О. Українська хатня ікона-образ кінця XVIII–XX ст. як етнокультурний феномен (історія, типологія, художні особливості) : дис. канд. мистецтвознав. : 26.00.01. Івано-Франківськ, 2010. 198 с.
14. Откович В. Народна течія в українському живопису XVII–XVIII ст. Київ : Наукова думка, 1990. 94 с.
15. Пітателева О. Особливості іконографії у двох іконах «Темна вечеря» з іконостаса Троїцької Надбрамної церкви. *Лаврський альманах : зб. наук. пр.* Київ : 2003. Вип. 11. С. 92–96.
16. Піщанська В. Українська барокова ікона в художніх колекціях Дніпропетровщини: дис. канд. культурології: 26.00.01 ; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Сімферополь, 2009. 200 с.
17. Рижова О. Іконопис Києво-Печерської лаври кінця XVII – початку XIX ст.: особливості формування та розвитку стилю й іконографії. *Культура і сучасність*. 2014. № 1. С. 141–150.
18. Степовик Д. Іконологія й Іконографія. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2004. 320 с.
19. Степовик Д. Історія української ікони X–XX століть. Київ : Либідь, 2004. 436 с.
20. Степовик Д. Мистецтво ікони. Рим, Візантія, Україна. Київ : Наукова думка, 2008. 468 с.
21. Федь І. Трансцендентальні та культурологічні виміри феномена української ікони : дис. доктора філософ. наук : 17.00.01. Київ, 2006. 395 с.

REFERENCES

1. Adrug A. Zhyvopys Chernihova druhoi polovyny XVII – pochatku XVIII st. [Painting of Chernihiv in the second half of XVII – early XVIII centuries]. Chernihiv: Institute of History, Ethnology and Law of Lazarevsky, 2010. 182 p. [in Ukrainian].
2. Biletsky P. Ukrayins'ke mystetstvo druhoi polovyny KHVII – pochatku XVIII st. [Ukrainian art of the second half of the seventeenth – early eighteenth century]. Kyiv: Art, 1981. 246 p. [in Ukrainian].
3. Hordynsky S. Ukrayins'ka ikona XII–XVIII st. [Ukrainian icon of the XII–XVIII centuries]. Philadelphia: Providence, 1973. 212 p. [in Ukrainian].
4. Gordynsky S. Ukrayins'ka ikona na tli universalizmu vizantijs'koho stylyu. Naukovyy konhres 1000-litty khreshchennya Rusi-Ukrayiny. [Ukrainian icon against the background of universalism of the Byzantine style. Scientific Congress of the 1000th anniversary of the baptism of Russia-Ukraine]. Munich, 1989. p. 678 - 695. [in Ukrainian].
5. Zholtofsky P. Malyunky Kyievo-Lavr'skoyi ikonopysnoyi maysterni. [Drawings of the Kiev-Lavra icon-painting workshop]. Kyiv: Naukova Dumka, 1982. 283 p. [in Ukrainian].
6. Zholtofsky P. Khudozhnye zhyttya na Ukrayini: XIV–XVIII st. [Artistic life in Ukraine: XIV–XVIII centuries]. Kyiv: Naukova Dumka, 1983. 179 p. [in Ukrainian].
7. Kondratyuk A. Dosvid katalohizatsiyi zberezheny ikonostasa Troyits'koyi Nadbramnoyi tserkvy Kyievo-Pechers'koyi lavry. Siversshchyna v istoriyi Ukrayiny. [Experience of cataloging images of the iconostasis of the Trinity Gate Church of the Kiev-Pechersk Lavra]. Severshchyna in the history of Ukraine: a collection of sciences. Sumy : 2008. p. 109–113. [in Ukrainian].
8. Lytvynenko J. Vtracheni ikonostasy lavr'skykh tserkov. Lavr'sky al'manakh. [Lost iconostasis of Lavra churches]. Lavra Almanac: collection of sciences. Kyiv : 2010. Issue. 25. p. 67–86. [in Ukrainian].
9. Lopukhina O. Ikonohrafichna prohrama rozpysiv Troyits'koyi Nadbramnoyi tserkvy yak syntez bohoslov'ya y mystetstva doby baroko. [Iconographic program of paintings of the Trinity Gate Church as a synthesis of theology and art of the Baroque era]. Lavra Almanac: collection of sciences. Kyiv : 2002. Issue. 7. p. 119–127. [in Ukrainian].
10. Milyayeva L. Ukrayins'ka ikona XI–XVIII stolit'. [Ukrainian icon of XI–XVIII centuries]: album. Kyiv : [w. p.], 2007. 528 p. [in Ukrainian].
11. Ovsyichuk V. Ukrayins'ke malyarstvo XVI–XVII st. Problemy kol'oru. [Ukrainian painting of the XVI–XVII centuries. Color problems]. Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2006. 344 p. [in Ukrainian].
12. Ovsyichuk V., Krvavych D. Opovid' pro ikonu. [The story of the icon]. Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2000. 396 p. [in Ukrainian].
13. Osadcha O. Ukrayins'ka khatnya ikona-obraz kintsya XVIII–XX st. yak etnokul'turnyy fenomen (istoriya, typolohiya, khudozhni osoblyvosti) [Ukrainian home icon-image of the end of XVIII–XX c. as an ethnocultural phenomenon (history, typology, artistic features)]: thesis in art history. : 26.00.01. Ivano-Frankivsk, 2010. 198 p. [in Ukrainian].
14. Otkovych V. Narodna techiya v ukrayins'komu zhyvopysu KHVII –XVIII st. [Folk trend in Ukrainian painting of the XVII–XVIII c.]. Kyiv: Naukova Dumka, 1990. 94 p. [in Ukrainian].
15. Pitatelyeva O. Osoblyvosti ikonohrafiyi u dvokh ikonakh "Tayemna vecherya" z ikonostasa Troyits'koyi Nadbramnoyi tserkvy. [Features of iconography in two icons "The Last Supper" from the iconostasis of the Trinity Gate Church]. Lavra Almanac: collection of sciences. Kyiv : 2003. Issue. 11. p. 92–96. [in Ukrainian].
16. Pishchanska V. Ukrayins'ka barokova ikona v khudozhnikh kolektsiyakh Dnipropetrovshchyny [Ukrainian baroque icon in the art collections of Dnipropetrovsk region] : thesis in culturology: 26.00.01. Taurus nat. Univ. VI Vernadsky. Simferopol, 2009. 200 p. [in Ukrainian].
17. Ryzhova O. Ikonopys Kyievo-Pechers'koyi lavry kintsya XVII – pochatku XIX st.: osoblyvosti formuvannya ta rozvytku stylyu y ikonohrafiyi. [Iconography of the Kiev-Pechersk Lavra of the late XVII – early XIX centuries: features of the formation and development of style and iconography]. Culture and modernity. 2014. № 1. p. 141-150. [in Ukrainian].
18. Stepovik D. Ikonolohiya y Ikonohrafiya. [Iconology and Iconography]. Ivano-Frankivsk: Nova Zorya, 2004. 320 p. [in Ukrainian].
19. Stepovik D. Istoriya ukrayins'koyi ikony X–XX stolit'. [History of the Ukrainian icon of the X–XX centuries]. Kyiv: Lybid, 2004. 436 p. [in Ukrainian].
20. Stepovik D. Istoriya ukrayins'koyi ikony X–XX stolit'. [History of the Ukrainian icon of the X–XX c.]. Kyiv: Lybid, 2004. 436 p. [in Ukrainian].
21. Fed I. Transtsendental'ni ta kul'turolohichni vymiry fenomena ukrayins'koyi ikony. [Transcendental and culturological dimensions of the phenomenon of the Ukrainian icon] : thesis doctor of philosophy. Science: 17.00.01. Kyiv, 2006. 395 p. [in Ukrainian].

УДК 78.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-10>**Оксана ВЕЛИЧКО,***orcid.org/0000-0002-3346-0893**кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва**факультету культури і мистецтв**Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) oksavell16@gmail.com***Ірина МАКОВЕЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-5046-6242**заслужена артистка України,**доцент кафедри музичного мистецтва
факультету культури і мистецтв**Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) makovetskyy.r@gmail.com*

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ІДЕЙ ПРОСВІТНИЦТВА В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ ЄВРОПИ

Музична культура Європи доби Просвітництва вирізнялася багатоманітністю та яскравими творчими досягненнями визначних постатей. Мета статті – проаналізувати особливості історичного розвитку музичного мистецтва доби Просвітництва в ареалі західноєвропейських країн. У цьому контексті проаналізована роль знакових постатей епохи – Жан-Жака Руссо (Jean-Jacques Rousseau) (1712–1778) та Йоганна Вольфганга фон Гете (Johann Wolfgang von Goethe) (1749–1832) як засновників і творців тогочасної естетики. Багато літературних творів Й. В. фон Гете стали підґрунтям для створення музичних шедеврів (увертюра «Егмонт» Л. ван Бетховена, опера «Фауст» Ш. Гуно, увертюра «Фауст» Р. Вагнера та ін.). Інтелектуальними та духовно-освітніми феноменами часу стали: явище енциклопедизму, поява наукових осередків, мережі публічних освітніх закладів та ін. У сфері музичного мистецтва ідеї доби Просвітництва чітко увиразнилися на прикладі становлення музичної освіти та формування мистецтва виконавців-інструменталістів. В епоху Просвітництва музика набула своєрідного тлумачення в царині естетики й філософського знання, функції її суспільного призначення. У цей час у різних країнах відбулось становлення виконавських інструментальних шкіл, сформувалось поняття концерту. В епоху Просвітництва музичне мистецтво розвивалось у різноманітних напрямках – у лоні церкви, а також двору та міста. Новим явищем стали публічні відкриті концерти, які привели до урізноманітнення соціальної структури слухачької аудиторії. У багатьох центрах Європи набула поширення практика проведення абонементних циклів концертів, у рамках яких стабілізувались правила їхнього проведення та періодичність, часові межі, репертуарні пріоритети, сформувались програми, склади виконавців, правова база та фінансові умови публічного концертнування. Під впливом ідей Просвітництва виникли об'єднання музикантів – професіоналів та любителів.

Ключові слова: доба Просвітництва, енциклопедизм, музичне мистецтво, освіта, виконавська школа, концерт.

Oksana VELYCHKO,*orcid.org/0000-0002-3346-0893**PhD (Art Sciences), Associate Professor,**Associate Professor at the Musical Art Department
of the Faculty of Culture and Arts**Ivan Franko National University of Lviv**(Lviv, Ukraine) oksavell16@gmail.com***Iryna MAKOVETSKA,***orcid.org/0000-0002-5046-6242**Honored Artist of Ukraine,**Associate Professor at the Musical Art Department
of the Faculty of Culture and Arts**Ivan Franko National University of Lviv**(Lviv, Ukraine) makovetskyy.r@gmail.com*

EXTRAPOLATION OF ENLIGHTENMENT IDEAS IN THE MUSICAL ART OF EUROPE

The musical culture of Europe during the Enlightenment was characterized by diversity and bright creative achievements of prominent figures. The purpose of the article is to analyze the features of the historical development of musical art of the Enlightenment in the area of Western European countries. In this context, the role of iconic figures of this time – Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) and Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), as the founders and creators of contemporary aesthetics, was analyzed. Many literary works of J. W. von Goethe became the basis for the creation of musical masterpieces (overture “Egmont” by L. van Beethoven, opera “Faust” by Ch. Gounod, overture “Faust” by R. Wagner and so on). Intellectual and spiritual-educational phenomena of the time included the phenomenon of encyclopedism, the emergence of scientific centres, unions of public educational institutions and others. In the field of musical art, the ideas of the Enlightenment were clearly expressed on the example of the formation of music education and the formation of the art of instrumentalists. In the Enlightenment, music acquired a peculiar interpretation in the field of aesthetics and philosophical knowledge, the functions of its social purpose. At this time in different countries many performing instrumental schools and the concept of a concert were formed. During the Enlightenment, the art of music developed in various places – in the church, as well as in the court and in a city environment. Public open concerts became a new phenomenon, which led to the diversification of the social structure of the audience. In many centres of Europe, the practice of holding subscription cycles of concerts has become widespread, within which the rules of their holding and periodicity, time limits, repertoire priorities, programs, cast, legal framework and financial conditions of public concerting have been stabilized. Under the influence of the ideas of the Enlightenment emerged associations of musicians – professionals and amateurs.

Key words: Enlightenment, encyclopedism, musical art, education, performing school, concert.

Постановка проблеми. Проблема глибшого вивчення музично-естетичних засад епохи Просвітництва зумовлена неминущим зацікавленням дослідників аналізом історичних передумов, які справили домінуючий вплив на подальший розвиток музичного мистецтва, зокрема, у сфері становлення музичної освіти та формування мистецтва виконавців-інструменталістів.

Аналіз досліджень. З-поміж численних публікацій, присвячених осмисленню історично-стильових та соціокультурних координат доби Просвітництва, варто виділити праці Т. Адорно, М. Фуко, В. Ферроне, М. Хоркгаймера, Д. Роша, Е. Кассіраера, Р. Козеллека, Ф. Вентурі, Л. Крокера, С. Пінкера, М. Конрада, І. Брагінського, П. Беркова, Н. Пахсар’ян З. Каменського, В. Пустарнакова, Г. Поспелова, В. Парсамова, І. Лімборського, Б. Лотмана, Д. Наливайка, Д. Чижевського, С. Квіта, В. Зарви та ін. У контексті вектора зазначеної статті було використано наукові праці Л. Ваховського (Ваховський, 2002), С. Грохотова (Грохотов, 2018), Б. Штейнпресса (Штейнпресс, 1963), Т. Ліванової (Ліванова, 1983), Ю. Шелудякової (Шелудякова, 2008), Д. Шулера (Шулер, 1963), Н. Белявіної (Белявіна, 2003) та ін.

Мета статті – дослідити особливості втілення ідей доби Просвітництва у західноєвропейському музичному мистецтві.

Виклад основного матеріалу. У контексті історико-культурного розвитку Просвітництво сприймається як епоха революційних змін у суспільній свідомості не лише у Франції, а й у всій Західній Європі, насамперед у керунку нового осмислення ролі суспільства та особистості,

сформульованої у «Декларації прав людини і громадянина» (*Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen*) (1789).

До досліджуваної проблематики дотичні провідні соціокультурні ідеї того часу, серед яких – «природні права людини» англійського філософа Джона Локка (*John Locke*) (1632–1704), соціальна та політична емансипація третього стану, праця на благо суспільства, всебічний розвиток особистості, поширення освіти та наукових знань через безоплатне, всезагальне, без огляду на соціальний стан навчання, видання учбової літератури, утвердження теоретичних засад суспільного прогресу, концепція досягнення ідеального суспільства під гаслами «Свободи, рівності, братерства» (*Liberté, Égalité, Fraternité*) шляхом поширення освіти й науки тощо. Їх апологетами стали провідні вчені часу, серед яких – Ж. -Ж. Руссо, Френсіс Бекон (*Francis Bacon*) (1561–1626), Анн Робер Жак Тюрго (*Anne Robert Jacques Turgot*) (1727–1781), Марі Жан Антуан Нікола де Кондорсе (*Marie Jean Antoine Nicolas de Condorcet*) (1743–1794), Дені Дідро (*Denis Diderot*) (1713–1784), Жан Ле Рон Д’Аламбер (*Jean Le Rond D’Alembert*) (1717–1783), Вольтер (*Voltaire*) (1694–1778) та ін.

Принагідно можна зауважити, що літературні твори реалістичного напрямку доби Просвітництва позначені появою героїв першого плану – вихідців чи представників з демократичного середовища, увагою до їхньої боротьби за місце у суспільстві, утвердження почуття гідності та самоповаги. Згодом ідеї німецького (ваймарського) Класицизму, сформовані в другій половині XVIII ст., зосередились навколо етичних та моральних аспектів.

Нові світоглядні постулати своєвільно увиразнилися і у сфері духовного життя. Показово, що у зазначений період активно розвивається світське мистецтво як засіб самовираження (окрім релігійної та побутової ужитковості), виникають нові жанри в літературі (зокрема, соціально-побутовий та філософсько-сатиричний роман, памфлет, поезія із соціальною проблематикою), музиці, театрі, напрями архітектури (архітектура масових забудов, промислова архітектура тощо), з'являються перші газети, часописи та ін.

Інструментом втілення цих переконань став енциклопедизм як духовно-інтелектуальний та освітній феномен європейської культури другої половини XVIII ст. Він пов'язаний з діяльністю осіб, що входили до складу колективу авторів французької «Енциклопедії, або Тлумачного словника наук, мистецтв та ремесел» (*Encyclopedic, ou Dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers*)¹, опублікованої в 17 томах тексту та 11 томах ілюстрацій. Це – філософ Д. Дідро та математик, член французької Академії наук Ж. Л. Д'Аламбер, також учені, письменники, інженери, серед яких – Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, А.-Р.-Ж. Тюрго, Шарль Луї де Монтеск'є (*Charles-Louis de Montesquieu*) (1689–1755), Етьєн Бонно де Кондільяк (*Étienne Bonnot de Condillac*) (1715–1780), Клод Адріан Гельвецій (*Claude Adrien Helvétius*) (1715–1771), Поль Анрі Дітріх фон Гольбах (*Paul Heinrich Dietrich von Holbach*) (1723–1789), Габріель Бонно де Маблі (*Gabriel Bonnot de Mably*) (1709–1785), Етьєн Габріель Мореллі (*Étienne-Gabriel Morelly*) (1717–1778), Жорж Луї Леклерк де Бюффон (*Georges-Louis Leclerc de Buffon*) (1707–1788), Бернард ле Бов'є де Фонтенель (*Bernard le Bovier de Fontenelle*) (1657–1757), скульптор Етьєн Моріс Фальконе (*Étienne Maurice Falconet*) (1716–1791), мовознавець Ніколя Бозе (*Nicolas Beauzée*) (1717–1789), архітектор Франсуа Блондель (*François Blondel*) (1618–1686), природознавці Луї Жан Марі Добантон (*Louis Jean-Marie D'Aubenton*) (1716–1800) і Ніколя Демаре (*Nicolas Desmarest*) (1725–1815) та ін. Загалом, це понад 183 авторів, серед яких були й представники ремісничих спеціальностей. Енциклопедисти «вивели суспільну думку з глухого кута релігійно-догматичних суперечок, протистояли невігластву та фанатизму, сприяли піднесенню рівня освіченості, розвитку та популяризації наукових знань, трансформації світогляду особистості на демократичних засадах,

утвердженню у суспільстві ідей рівності та свободи, що вплинуло на прискорення соціального та науково-технічного прогресу» (Гриценко, Кондрачук та ін., 2009).

Широке поширення знань на суспільному рівні призвело до необхідності розвою мережі публічних освітніх закладів та удосконалення системи академічної структури загалом. Цю функцію почали виконувати національні наукові осередки (Академії наук), мережа гірничих академій у Франції та Німеччині, французька «Школа шляхів та мостів» (*École nationale des ponts et chaussées*), що діяла у Парижі з 1747 р., як прообраз майбутніх політехнічних інститутів. Крім того, на законодавчому ґрунті було сформовано базу безкоштовного початкового навчання². На цей період припадає розквіт «Саду Короля», початок діяльності публічних бібліотек: наприклад, з 1647 р. у Парижі функціонувала «Бібліотека Мазаріні» (*Bibliothèque Mazarine*) та ін.

Суспільні зміни позначилися і на трактуванні окремої особистості як основного суб'єкта життєдіяльності, який спроможний організувати буття, згідно зі своєю волею, на власний розсуд. Знання стали засобом досягнення особистої свободи, пізнання й опанування світу, його вдосконалення. Елітарність освіти доби Відродження, спрямована на виховання всесторонньо обізнаної особистості, видозмінилась і доповнилась новими теоріями педагогіки та виховання, орієнтованими на всезагальну підготовку кожного члена суспільства поза становими відмінностями, виховання у нього основних моральних чеснот тощо. У зазначений період виникла специфічна форма «педагогічного теоретизування – філософія виховання, що визнавала й раціонально обґрунтовувала концепт виховання і розробляла стратегію реалізації просвітницьких задумів як на рівні державної політики, так і на рівні способів організації педагогічного процесу» (Ваховський, 2002: 27).

Оскільки просвітники головним засобом впливу як на загальну суспільну свідомість, так і на свідомість окремої особистості вважали художню літературу, то передусім саме через її жанри (в тому числі через моралізаторський, чи педагогічний роман, філософські оповідання, казку, сімейну і філософську драму та ін.) декларувалися їхні провідні ідеї, акцент на інтелекті, справедливості, громадському ідеалі та обов'язку.

¹ Перший том «Енциклопедії» вийшов у 1751 р., останній – у 1772 р.

² У Франції, згідно з едиктами 1698 та 1794 рр., початкове навчання стало обов'язковим для дітей віком до 14 років. До того ж навіть передбачалось покарання для батьків, які перешкоджали навчанню своїх дітей у школі. В Англії школи для дітей бідноти почали створювати на початку XVIII ст.

Оригінально новаторськими для того часу стали позиції Ж. -Ж. Руссо, який був особистістю багатогранного обдарування – філософ, письменник, драматург, композитор, музичний теоретик, педагог. Його педагогічний досвід послужив основою для написання трактату «Проект виховання п. де Сент-Марі» (*Projet pour l'éducation de M. De Sainte-Marie*) (1740) та педагогічного роману-трактату «Еміль, або Про виховання» (*Émile, ou De l'éducation*), опублікованому в 1762 р. у Парижі та Амстердамі. У них митець виклав індивідуальне розуміння завдань та змісту виховання у формі художньо-філософської прози.

Роман-трактат «Еміль, або Про виховання» завоював визнання на теренах Європи. У ньому автор презентував шлях виховання вільної людини на «лоні природи», в культурному товаристві, яка б користувалася плодами своєї праці, цінувала свободу та всіляко її захищала. Ж.- Ж. Руссо пропонував навчати уміння спостерігати за оточенням, бути кмітливим, сприймати світ максимально наочно.

Постулати педагогічного диктату, авторитарності, беззастережного слідування майстрові змінюють у його творах принципи свободи та природності виховання, у них відстоюється право на розвиток у людині почуттів моральності, людяності, доброзичливості, порядності та ін. Особливий акцент митець робив на вихованні нової генерації, здатної змінити світ на краще, реалізувати у суспільстві прагнення до свободи, рівності, справедливості тощо. Ж. -Ж. Руссо як педагог-мислитель-музикант окреслив роль освіченості, вікову періодизацію вихованців, різнобічне здобуття навичок на тому чи іншому періоді навчання, його поетапність, виховне значення музики та ін.

Творчість представників «Ваймарського класицизму», позиціонована творчістю Йоганна Вольфганга фон Гете (*Johann Wolfgang von Goethe*) (1749–1832), Йоганна Крістофа Фрідріха фон Шіллера (*Johann Christoph Friedrich von Schiller*) (1759–1805), Йоганна Готліба Фіхте (*Johann Gottlieb Fichte*) (1762–1814), Йоганна Готліба Гердера (*Johann Gottfried Herder*) (1744–1803), Александра фон Гумбольдта (*Alexander von Humboldt*) (1769–1859), Вільгельма фон Гумбольдта (*Wilhelm von Humboldt*) (1767–1835), Карла Вільгельма Фрідріха фон Шлегеля (*Friedrich Schlegel*) (1772–1829), Августа Вільгельма фон Шлегеля (*August Wilhelm von Schlegel*) (1767–1845) та ін., також суголосна з проблемами виховання гармонійної особистості, естетико-філософськими засадами періоду “*Sturm und Drang*”.

Якщо проаналізувати основні аспекти поглядів одного із творців «Ваймарського класицизму» Й. В. фон Гете, то варто увиразнити його вплив на формування філософської тенденції синтезу почуттів і розуму, музично-естетичні переконання, всебічне дослідження природи і людей. Загалом, провідна лінія поглядів ученого зосереджувалась навколо матеріалістичного пантеїзму: так, Й. В. фон Гете вивчав творчість Бенедикта Спінози (*Benedictus de Spinoza*) (1632–1677), філософію єдиної основи буття (принцип *causa sui*). Тема мистецтва прослідковувалася у багатьох його творах: прозових, віршованих, публіцистичних, драмі та ін. Заслужують уваги погляди Й. В. фон Гете і в царині музичного мистецтва.

Різнобічний талант митця яскраво проявився у багатьох сферах: на посаді директора Ваймарського театру, у поезії, письменництві, біології, музиці, у винаходах у галузі оптики та ін. Знайомство з геніальними музикантами того часу, зокрема, з Людвігом ван Бетховеном (*Ludwig van Beethoven*) (1770–1827) і Вольфгангом Амадеєм Моцартом (*Wolfgang Amadeus Mozart*) (1756–1791), свідчило про визнання його таланту, моральну підтримку творчих устремлінь: «Що таке геній, як не сила творця, завдяки їй виникли дії, з якими можна стати перед Богом... Сила Творця не вичерпає себе і не пропаде (11.03.1828)» (Шулер, 1963: 105). Й. В. фон Гете розглядав музику як складник природи і мистецтва, підкреслював силу її впливу на слухачів: «У музиці велич мистецтва проявляється найяскравіше. Вона – суцільний зміст і форма, все, що вона виражає, підноситься й облагороджується нею... Музика, як і всяке інше мистецтво, неспроможна впливати на моральність..., це – під силу тільки філософії та релігії, адже йдеться про пробудження духу благочестя й обов'язку» (Гете, 1982: 208).

Вагоме значення у становленні нового стилю належало праці Й. В. фон Гете «Дослідження про живопис Дідро» (1798/1799), у якій осмислюється гармонія у живописі, наводяться аналогі з музикою, відбувається полеміка з Д. Дідро з приводу гармонії кольорів (приміром, веселку вчений не порівнює з генерал-басом у музиці, адже вона не охоплює всіх явищ, які спостерігаються у рефракції світла, а генерал-бас вписується у загальне коло музичної гармонії) та ін. (Гете, 1982).

Чимало творів Й. В. фон Гете стали підґрунтям для створення музичних шедеврів: зокрема, філософсько-драматичний симфонізм Л. ван Бетховена отримав втілення у симфонічній увертюрі «Еґмонт» (*Egmont*) (1810), один з найвідоміших творів Просвітництва – гетівська трагедія

«Фауст» (*Faust*) – став основою для однойменної опери Шарля Гуно (*Charles Gounod*) (1818–1893), симфонічної увертюри «Фауст» (*Faust-Ouverture*) Ріхарда Вагнера (*Richard Wagner*) (1813–1883). Багато музикантів черпали сюжети з найвідоміших літературних творів Й. В. Гете, його ідеї отримали успішну реалізацію в музичному втіленні.

Суспільне місце інструменталіста-виконавця кінця XVII – початку XVIII ст. характеризувалось доволі визначеним соціальним статусом придворного чи цехового музиканта, який діяв переважно в руслі ужиткових потреб. У зв'язку з цим виникли нові форми концертування. Зокрема, у цей період закріпились форми закритих концертів:

- придворні концерти, що відбувались на замовлення офіційних осіб та влади (двору, церкви, міста);
- концертні виступи на замовлення приватних осіб;
- палацові, салонні концерти, «музичні змагання»;
- концертування у рамках мистецьких формацій, артистичні салони музикантів-професіоналів та ін.

Принагідно варто звернути увагу на таку обставину: розвиток музично-концертної діяльності відбувався з кінця XVII – протягом усього XVIII ст. за рахунок зростання слухацької аудиторії й урізноманітнення соціальних верств як самих слухачів, так і меценатів музично-культурних акцій. Внаслідок зміни соціального статусу їхніх слухачів особливої популярності набули:

- авторські концерти-академії;
- концерти «за підпискою» (прототипи абонементних концертів);
- гастрольно-концертна діяльність, яка ознаменувала початкову фазу переходу від статусу залежної службової особи до вільного віртуоза-виконавця.

Поступово концерти вийшли за рамки палацових залів і аристократичних салонів. Концертними площадками для виступів солістів-інструменталістів та їх ансамблів стали нетипові для музичної практики попередніх епох приміщення. Також значно розширився спектр площадок, на яких влаштовувалось масове музичне або музично-театралізоване дійство: це театральні зали, приватні салони, кав'ярні, вуличні естради, бали, карнавали, феєрверки та ін.

У зв'язку з комерційним інтересом публічні платні концерти трактувались як суспільно-масові заходи. Поступово стабілізувались правила їхнього проведення та організації, періодичність, час концертних виступів, репертуар, програма і

склади виконавців, сформувались правова база та фінансові умови публічного концертування; склались нові форми підтримки творчої діяльності (меценатство та благодійництво).

Практика загальнодоступного публічного концертування бере початок від англійської традиції: так, у 1670-х роках скрипаль Джон Баністер (*John Banister*) (1630–1679) започаткував платні концерти у власній оселі. Збереглись відомості про концерти, організовані Георгом Фрідріхом Генделем (*Georg Friedrich Händel*) (1685–1759), на яких звучали його органні та світські інструментальні твори.

Завдяки інноваційним формам музичного життя утворились професійні союзи та спільноти, об'єднання музикантів – професіоналів та любителів, мистецьких діячів, своєрідні «гурткові» форми у вигляді “*Convivium*” і “*Collegium musicum*”, “*Libhaberkonzerte*” та ін., спрямовані на громадську музично-виконавську діяльність з метою просвітництва. Так, у 1700 р. Кайзер у німецькому місті Гамбургу (*Hamburg*) організував цикл оркестрових концертів. Наступного року в Словенії, у Люблянці (*Ljubljana*), було засновано Академічну філармонію. Від 1731 р. публічні концерти започаткувались у Стокгольмі (Швеція), також у Дрездені, Відні, Неаполі та інших значних культурних центрах європейських країн. Зокрема, Франсуа Андре Філідор (Данікан) (*François-André Danican Philidor*) (1726–1795) організував у Парижі регулярні публічні «Духовні концерти» (*Concert spirituel*), що відбувались в Палаці Тюїльрі (*Tuileries*) у дні церковних свят, коли не працював оперний театр. Їхні програми включали світську інструментальну симфонічну та камерну музику, твори із солістами.

Французька столиця тоді була зразком найрозмаїтішої організації культурно-музичних подій, її музична інфраструктура може служити своєрідною «енциклопедією» всіх наявних у ту епоху форм музичного життя. Так, приміром, більш замкнутий характер мали вечори академічного товариства «Друзі Аполлона», заснованої у 1741 р. «Академічної спільноти дітей Аполлона», яка об'єднувала композиторів (вони створювали камерні твори, які одразу ж виконувались)³. З 1769 р. музичне життя доповнили благодійні концерти в Галереї королеви (*Galerie de la reine*) та діяльність товариства «Концерти любителів» (*Concert des Amateurs*), заснованого у 1769 р. Франсуа-Жозефом Госсеком

³ Згодом рамки цієї організації, яка існує й донині, розширились: вона остаточно зосередилась на концертному виконанні камерно-інструментальних творів – сонат, тріо, квартетів тощо.

(François-Joseph Gossec) (1734–1829), наступником якого в 1780 р. стало товариство «Концерти Олімпійської ложі».

У цей період щорічні цикли концертів проводила також «Королівська Академія музики» (*Academie royale de musique*), це оперний театр у Парижі, заснований у 1672 р. за наказом Людовика XIV (*Louis XIV*) (1638–1715) Жаном-Батистом Люллі (*Jean-Baptiste Lully*) (1632–1687). У 1786 р. любителі-меломани для виступів і суперництва з професійними артистами організували товариство «Концерти-змагання», в яких зустрічались іноземні віртуози з французькими музикантами. Поступово участь у подібних акціях «лібералізувалась» і до публічних виступів поряд з професіоналами долучились також аматори. Тож не випадково, що в 1770 р., напередодні Великої Французької Революції (*la Révolution française*), композитор і диригент Ф.-Ж. Госсек заснував у столиці товариство «Аматорські концерти», до якого належали і професіонали, і любителі. Подібні акції сприяли зростанню музичного професіоналізму та популяризації творчої діяльності визначних музикантів-виконавців. Так, успішні виступи у «Духовних концертах» у Парижі передували переходу флейтиста Йоганна Баптиста Вендлінга (*Johann Baptiste Wendling*) (1723–1797) у Мангеймський оркестр на службу до курфюрста Карла Теодора (*Karl Theodor*) (1724–1799).

Не менш активними і розмаїтими були форми музичного життя в Німеччині, зокрема, в таких її центрах, як Берлін, Ляйпціг, Дрезден, Гамбург і Кьольн. Так, з 1743 р. Великі (купецькі) концерти проводились об'єднаними силами професіоналів та освічених музикантів-аматорів у Ляйпцігу. Згодом відомий композитор і диригент Йоганн фон

Гіллер (*Johann von Hiller*) ініціював тут публічні концерти, які з 1781 р. набули форми абонементних концертів Гевандагузу (*Gewandhaus*) (Штейнпресс, 1963; Ливанова, 1983; Шелудякова, 2008).

Практика проведення абонементних циклів концертів дуже швидко поширилась у багатьох культурних центрах Європи: наприклад, у 1765–1782 рр. у Лондоні відбувались абонементні концерти під орудою Йоганна Крістіана Баха (*Johann Christian Bach*) (1735–1782).

У 80-х роках XVIII ст. сформувалось традиційне поняття концерту «як публічне платне виконання твору (творів) за попередньо оголошеною програмою одним чи кількома виконавцями у спеціально пристосованому приміщенні» (Белявіна, 2003: 4). Також теоретично була визначена виконавська індивідуальність, що наділена якостями митця-творця, спроможного на пошук власних шляхів, а не лише як носія певного ремесла⁴.

Висновки. В епоху Просвітництва музика, як самостійний вид мистецтва, по-новому осмислилась в аспекті естетики і філософського тлумачення, законів її суспільного призначення⁵. Просвітницькі ідеї послужили поштовхом до різноманітних уявлень про властивості музики, зокрема, поширеним явищем стало вивчення можливостей музики в аспекті наслідування звуків природи, поетичного втілення, розкриття діалектики людських характерів тощо.

В епоху Просвітництва придворна і міська музична культура розвивались значно інтенсивніше, ніж церковна. Принципово новим явищем стали відкриті концерти – публічні акції, які ознаменували зміни у соціальній структурі слухацької аудиторії. Цей період також характеризувався формуванням національних виконавських інструментальних шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белявіна Н. Д. Концертування як вид творчої діяльності в музичному житті європейських країн у XVIII столітті. *Міфологічний простір і час у сучасній культурі* : матеріали міжнародної наук. конф. 12–13 грудня 2003 р. Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ. Асоціація «Новий Акрополь»; КНУ ім. Т. Шевченка та ін. Київ : Вид-во КНУ імені Т. Шевченка, 2003. Ч. 3. С. 4–6.
2. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2002. 40 с.
3. Гете Й. В. Поезія і правда / Упоряд., передмова та пер. Б. М. Гавришків. Київ : Мистецтво, 1982. 280 с.
4. Грохотов С. В. Авторский курс «Клавир и фортепиано: исполнительское искусство XVII–XIX вв. Теория и практика». 1 октября 2018 г. – 13 октября 2018 г. URL: https://www.mosconsrv.ru/ru/event_p.aspx?id=127996.
5. Культурологія / Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. та ін. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
6. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 года. В 2-х т. Т. 1. XVIII век. Москва : Музыка, 1983. 696 с.
7. Шелудякова Ю. В. Национальные стили и исполнительские традиции флейтовой музыки эпохи барокко : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство». Тамбов, 2008. 244 с.

⁴ Шубарт Х. Трактат «Ідеї до естетики музичного мистецтва» (*Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*) (1784).

⁵ Шабанон М. «Про музику у власному розумінні слова і в зв'язку з її ставленням до мови, поезії і театру» (*De la musique considérée en elle-même et dans ses rapports avec la parole, les langues, la poésie et le théâtre*) (1785).

8. Штейнпресс Б. С. Популярный очерк истории музыки до XIX века. Москва : Музгиз, 1963. 448 с.
 9. Шулер Д. Если бы Моцарт вел дневник. Будапешт : изд. Корвина, 1963. 108 с.

REFERENCES

1. Beliavina N. D. Kонтсертuvannia yak vyd tvorchoi diialnosti v muzychnomu zhytti yevropeiskykh krain u XVIII stolitti [Concerting as a kind of creative activity in the musical life of European countries in the XVIII century]. *Mifolohichniy prostir i chas u suchasniy kulturi: materialy mizhnarodnoi nauk. konf. 12–13 hrudnia 2003 r. Derzhavna akademiia kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, Kyiv. Asotsiatsiia “Novyi Akropol”; KNU im. T. Shevchenka ta in. [Mythological space and time in modern culture: materials of International scientific conference. December 12–13, 2003. State Academy of Management of Culture and Arts, Kyiv. New Acropolis Association; KNU n.a. T. Shevchenko and others]. Kyiv, 2003, Vol. 3, pp. 4–6 [in Ukrainian].
2. Vakhovskiy L. Ts. Filosofiia vykhovannia zakhidnoi tsyvilizatsii v epokhu prosvitnytstva: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.01 [Philosophy of education of the western civilization in an epoch of Enlightenment: the thesis of the dissertation of the Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01]. Kharkiv, 2002, 40 p. [in Ukrainian].
3. Hete Y. V. Poeziia i pravda [Poetry and truth]. Kyiv, 1982, 280 p. [in Ukrainian].
4. Grokhotov S. V. Avtorskiy kurs “Klavir i fortepiano: ispolnitelskoe iskusstvo XVII–XIX vv. Teoriya i praktika”. 1 oktyabrya 2018 g. – 13 oktyabrya 2018 g. [Author’s course “Clavier and piano: performing arts of the 18th–19th centuries. Theory and practice”. October 1, 2018 – October 13, 2018]. Retrieved from: https://www.mosconsv.ru/ru/event_p.aspx?id=127996 [in Russian].
5. Kulturolohiia [Culturology] / Hrytsenko T. B., Hrytsenko S. P., Kondratiuk A. Yu. ta in. Kyiv, 2009, 392 p. [in Ukrainian].
6. Livanova T. Istoriya zapadnoevropejskoj muzyki do 1789 goda. V 2-kh t. T. 1. XVIII vek [History of Western European music before 1789. In 2 volumes. Vol. 1. XVIII century]. Moskva, 1983, 696 p. [in Russian].
7. Sheludyakova Yu. V. Natsionalnye stili i ispolnitelskie tradicii flejtovoj muzyki epokhi barokko: diss kand. iskusstvovedeniya: 17.00.02 “Muzykalnoe iskusstvo” [National Styles and Performing Traditions of Flute Music of the Baroque Era: Diss.... Cand. of Art Science: 17.00.02 “Musical art”]. Tambov, 2008. 244 p. [in Russian].
8. Shtejnpress B. S. Populyarnyj ocherk istorii muzyki do XIX veka [Popular essay on the history of music before the 19th century]. Moskva, 1963, 448 p. [in Russian].
9. Shuler D. Esli by Motsart vel dnevnik [If Mozart kept a diary]. Budapesht, 1963, 108 p. [in Russian].

УДК 78.071.2 : 782.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-11>

Світлана ВИШНЕВСЬКА,

orcid.org/0000-0001-5386-2307

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри виконавського мистецтва
Навчально-наукового інституту мистецтв

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) vyshnevska_s@ukr.net

Наталія ШЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2983-7915

кандидат мистецтвознавства,
викладач кафедри виконавського мистецтва
Навчально-наукового інституту мистецтв

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) natsheva83@gmail.com

ВПЛИВ ЗНАМЕНИТИХ СПІВАКІВ ДІАСПОРИ НА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ІРИ МАЛАНЮК)

Актуальність проведення наукових мистецтвознавчих пошукувань у галузі документознавства на тепер підтверджується певною обмеженістю, а подекуди і відсутністю значної частини інформативних джерел стосовно багатьох знаменитих українських митців, які здобули світове визнання далеко за межами батьківщини у період повоєнних років ХХ століття. Низка політичних та соціальних факторів, притаманних суспільству того часу, призвели до помилок, упередженості, переключень, а подекуди спотворень та замовчувань важливих фактів та оцінки впливу виконавства, творчості знаменитих музичних митців на формування та розвиток українського музичного мистецтва. Тому дослідження індивідуального внеску української співачки Ірини Маланюк у західно-європейське вокальне мистецтво другої половини ХХ – початку ХХІ ст. та його впливу на сучасне українське вокальне виконавство є доцільним та актуальним.

Світова оперна діва, людина надзвичайного таланту і прагнення до праці, українка, яка з гордістю все життя підкреслювала свою національну приналежність – Ірина Осипівна Маланюк (1919–2009) – «українка з Галичини», “Kammersengerin” Мюнхенської та Віденської державних опер, Примадонна оперної сцени, професор інтерпретації співу в аспекті концертно-виконавської та педагогічної діяльності. Феноменальна вокальна виконавиця, яку з гордістю вважали відомою австрійською, швейцарською, німецькою та українською оперною співачкою.

У репертуарі співачки понад сімдесят оперних партій, близько п'ятдесяти сольних партій у кантатах, ораторіях, месгах та інструментально-вокальних творах композиторів-класиків і сучасних авторів, велика кількість солоспівів як українських, так і західноєвропейських композиторів. Частина творів репертуару Іри Маланюк посідає чільне місце у репертуарі студентів-вокалістів мистецьких закладів.

Ще одним яскравим проявом визнання та поваги до надзвичайного таланту співачки стали започатковані у Івано-Франківську вокальні конкурси імені Іри Маланюк, що дають можливість проявити себе молодим обдарованим виконавцям.

Ключові слова: вокальне виконавство, репертуар, оперні партії, конкурс, лауреат.

Svitlana VYSHNEVSKA,

orcid.org/0000-0001-5386-2307

PhD, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Performing Arts
Educational-Scientific Institute of Arts
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) vyshnevska_s@ukr.net

Natalia SHEVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-2983-7915

PhD,

Lecturer at the Department of Performing Arts
Educational-Scientific Institute of Arts
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) natsheva83@gmail.com

THE INFLUENCE OF FAMOUS DIASPORA SINGERS ON THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN VOCAL PERFORMANCE (ON THE EXAMPLE OF IRA MALANYUK'S CREATIVITY)

The urgency of conducting scientific art research in the field of document science today is confirmed by some limitations, and sometimes the lack of much information about many famous Ukrainian artists who gained worldwide recognition far beyond their motherland during the postwar years of the 20th century. A number of political and social factors inherent in the society of that time led to mistakes, prejudices, distortions, and sometimes distortions and omissions, important facts and assessments of the impact of performance, creativity of famous musicians on the formation and development of Ukrainian music. Therefore, the problem of studying the individual contribution of Ukrainian singer Iryna Malanyuk to Western European vocal art of the second half of the XX – early XXI century, and its impact on modern Ukrainian vocal performance is appropriate and relevant.

World Opera diva, a person of extraordinary talent and desire to work, Ukrainian who proudly emphasized her nationality the whole life is Irina Osipovna Malanuk (1919–2009) – “Ukrainian Galicia”, “Kammersengerin” Munich and Vienna state operas, Opera Diva, Professor of interpretation of the singing aspect of concert performance and teaching. Phenomenal vocal performer which, with pride, consider the famous Austrian, Swiss, German and Ukrainian Opera singer.

The singer's repertoire includes more than seventy opera parts, about fifty solo parts in cantatas, oratorios, masses and instrumental-vocal works of classical and modern composers, a large number of solo songs by both Ukrainian and Western European composers. Some of the works of Ira Malanyuk's repertoire occupy a prominent place in the repertoire of vocal students of art institutions.

Another bright manifestation of recognition and respect for the extraordinary talent of the singer became initiated the vocal competitions named after Ira Malanyuk in Ivano-Frankivsk, which give young talented performers the opportunity to prove themselves.

Key words: *vocal performance, repertoire, opera parts, competition, laureate.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток музикознавчої науки в Україні неможливий без проведення науково-прикладних досліджень у галузі документознавства. На жаль, тривале нехтування джерельною базою протягом багатьох років, завдяки певним політичним та соціальним факторам, призвело до значної обмеженості інформативного поля, внаслідок чого творча спадщина окремих українських митців на джерельному і бібліографічному рівнях вивчена вкрай слабо. Це своєю чергою стало причиною відсутності ґрунтовних музикознавчих досліджень, присвячених окремим діячам української та світової музичної культури, і, як наслідок, впливу їхньої діяльності на розвиток мистецтва сьогодення.

Аналіз досліджень. Станом натепер творчий доробок окремих митців української діаспори аналізувався у монографіях та статтях (Г. Карась (Карась, 2012), В. Дутчак (Дутчак, 2013), С. Павлишин (Павлишин, 1994), В. Трошинського (Трошинський, 2001), К. Чернової (Чернова, 2007). У зарубіжній періодиці культурологічна і мистецтвознавча проблематика стосовно діаспори висвітлювалася в роботах таких дослідників, як М. Дитиняк, З. Лисько, В. Витвицький, А. Рудницький, А. Гнатишин та ін.

Проте, незважаючи на це, на сучасному етапі виникла гостра необхідність заповнення прогалин, виправлення помилок або переключень, подолання упереджених підходів до вивчення й оцінки окремих мистецьких особистостей, їхньої

творчості, ролі в мистецькому процесі певного історичного періоду. Тому тематика наукових пошукувань у напрямі поглибленого вивчення та об'єктивної оцінки творчості зірки світової оперної сцени Ірини Маланюк (якій під час Другої світової війни довелося емігрувати до Відня, а потім прийняти громадянство Швейцарії, проте вона до кінця життя наголошувала на своєму українському походженні) є актуальною і потрібною.

Мета статті полягає у дослідженні індивідуального внеску української співачки Ірини Маланюк у західно-європейське вокальне мистецтво другої половини XX – початку XXI ст. та його вплив на сучасне вокальне виконавство.

Виклад основного матеріалу. Талановиті українські співаки завжди були і є у сфері музичного мистецтва відомими постатями, завдяки яким світ дізнавався про Україну, про існування української нації. Згадаймо таких видатних митців, вихідців із Західної України, як тенор Модест Менцинський, сопрано Соломія Крушельницька, тенор Олександр Мишуга. Проте не всі прославлені у світі імена українських митців добре відомі широкому загалу на рідних теренах. До маловідомих в Україні постатей, які прославили національне оперне мистецтво, належить Іра Маланюк, видатна співачка, найактивніший період творчої діяльності якої припадає на 50–60-і рр. XX ст.

Людина феноменального таланту, працьовитості та завзяття, патріотизму. Своє життєве кредо велика співачка виразила такими словами:

«Мені снилося, що життя – радість. Я пробудилася і зрозуміла – це обов’язок. Я почала працювати, і ось – обов’язок став радістю!» (Маланюк, 2001: 248–249).

Наполігши на сценічному імені Іра Маланюк, виконавиця пояснила своє бажання максимально зберегти рідне, родинне, українське звучання власного ймення та повністю уникнути можливих трактувань на російський манер (Іріна) та європейський (Ірен, Ірена).

Іра Маланюк народилась 29 січня 1919 року у м. Станіславів, нині Івано-Франківськ. Цікавою та унікальною є родинна лінія мисткині. По матері – вона прямиий нащадок французького герцога фон Гіза, одного із претендентів на французький трон. 1792 року, у час революції, йому довелося втікати до Австрії за порадою цісаря Франца і приєднатися до угорського двору і прийняти прізвище фон Кісс. Його дочка Францізка Гіз вийшла заміж за німця Кайзера фон Кайзерсгаймба, а онука, Амалія, 1818 року народження, стала дружиною Ріттера фон Ключаріча. Своєю чергою їхня донька Габрієла познайомилася у Відні з українцем Олександром Жуковським, котрий тут студіював медицину. Молоді люди одружилися і 1882 року поїхали в Галичину, спершу до с. Глушкова біля Городенки, малої батьківщини Олександра, а далі – до Станіславова, де Олександр Жуковський відкрив медичну практику і невдовзі став головним лікарем дирекції залізниці й отримав титул придворного радника. Донька доктора Жуковського Ольга – майбутня мати Іри Маланюк – вийшла заміж за військового лікаря австрійської армії, полковника Української Галицької Армії доктора Осипа Маланюка. Батько Ірини Маланюк був кузеном Соломії Крушельницької.

Майбутня оперна діва навчалась в українській приватній школі імені М. Шашкевича та два роки в українській жіночій гімназії. А перший крок до оперної сцени маленька Іра зробила під керівництвом відомого українського композитора Ярослава Барнича, який силами станіславівських гімназистів поставив оперу Лисенка «Коза-Дерева».

Захоплення музикою і вокальні дані привели її до консерваторії при Польському Музичному Товаристві ім. С. Монюшка у Станіславові. Далі навчання у знаменитих Адама Дідуря у Львові, період 1937–1939 рр., Анни Бар-Мільденбург у Відні, 1944 р. Удосконалювала майстерність у «Моцартеумі» у м. Зальцбург влітку 1944 р.

Проте творчий шлях знаменитої оперної діви був іноді непередбачуваним. Перший спектакль у Граці 1945 року, роль Азучени в опері «Трубадур» Дж. Верді, залишився незабутнім моментом

у житті співачки. Ірині потрібно було показати себе якнайкраще у ролі, щоб затриматися на цій постійній посаді. Саме тоді сталося вперше, що вона була змушена без будь-якої репетиції виконати партію, яку ще ніколи на сцені не співала. Співачка пішла на цей великий для неї ризик. Була в цьому і сміливість молодості, і життєва необхідність. Коли диригент Коєтинський спитав її, чи вже співала Азучену, вона відповіла, що так, і їй вистачить дві проби з оркестром. Коєтинський пообіцяв репетиції, але не міг дотримати обіцянки. Отож, довелося вперше на сцену вийти без проб. Коли зустрілася з цим диригентом уже в zenіті слави, він спитав її, як тоді було насправді. В рецензії на «Трубадура» (від 16.12.1945 р.) критики зауважили, що «... здобуття Іри Маланюк для нашої сцени є безсумнівно великим досягненням <...> її Азучена втілюється в не порівняльному альтовому звучанні <...> розвиток її дії... тільки підвищував наше визнання для високих якостей артистки...» (Павлишин, 1994: 25).

Ще одним цікавим моментом для співачки було призначення на роль Фріки, дружини всемогутнього Вотана у театралогії Р. Вагнера «Перстен ь Нібелунгів», у байройтському фестивалі 1951 року. Згідно з програмою цю партію мала співати Елізабет Гинген, та вона занедужала і не змогла виступити. Молода співачка Іра Маланюк за три години вивчила партію. Байройтська щоденна газета після спектаклю вийшла з підзаголовками «Випадок з виконавицею ролі Фріки», «Варта подяки заміна Ірою Маланюк». А у заголовній статті написано «...Іра Маланюк, яка з гідною подяки сміливістю перейняла невдячне завдання прийти з допомогою, тому що вона ще ніколи не стояла на сцені як Фріка, змогла очевидно виконати цю роль тільки імпровізаторськи, але довела, помимо необхідно імпровізованої гри, першорядні вокальні якості, так що хотілося б дідждатись в Байройті її дійсно підготовленої Фріки» («Festspiel Nachrichten» від 13.08.1951) (Павлишин, 1994: 69).

За своє довге творче життя Іра Маланюк виконала понад сімдесят мецо-сопранових партій як в операх раннього класицизму («Орфей» К. Глюка), пізнього бароко («Ксеркс», «Юлій Цезар» Г. Генделя), так і в операх В. Моцарта, Дж. Верді, Дж. Пуччіні, М. Равеля, М. Мусоргського, К. Онеггера, Р. Штрауса, І. Стравінського та багатьох інших. Окремо слід виділити виконання мисткинею одинадцяти партій у дев’яти операх Р. Вагнера, зокрема: Фріка «Золото Рейну», Фріка «Валькірія», Норна, Вальтраута «Загибель богів», Ортруда «Лоенгрін», Магдалена «Нюрнберзькі

майстер-зінгери», Мері «Літаючий голландець», Кундрі, Дівчина-квіт «Парсіфаль», Бренгена «Трістан і Ізольда», Венера «Тангойзер».

Іра Маланюк відома концертно-камерна співачка. Її сильний, широкого діапазону і рівний в усіх регістрах голос, абсолютно вільне володіння ним, що свідчить про досконалу вокальну школу, музикальність, висока загальна культура і справжній артистизм виконавиці, який поєднувався з повсякденною наполегливою працею, забезпечили їй шалений успіх і переможне сходження до вершин світової слави.

Концертний репертуар співачки охоплює солоспіви композиторів різних епох і народів, як класиків (Й. Гайдн, Г. Гендель, В. Моцарт, Й. Бах, Л. Бетховен), так і романтиків (Ф. Шуберт, Р. Шуман, Й. Брамс), а також і її сучасників – І. Стравинського, Й. Штрауса, П. Хіндеміта, А. Шенберга, А. Берга та багатьох інших.

Чільне місце в репертуарі Іри Маланюк належало вокальним творам М. Лисенка, Б. Лятошинського, С. Людкевича, В. Барвінського, Д. Січинського, Н. Нижанківського, А. Гнатишина, а також українським народним перлинам. Вона підготувала і виконала з різними симфонічними оркестрами понад 50 сольних партій у кантатах, ораторіях, месгах та інструментально-вокальних творах композиторів-класиків і сучасних авторів. Співала, зокрема, в прем'єрах ораторій швейцарських композиторів – у «Книзі за сімома печатями» Франца Шмідта й у «Голгофі» Франка Мартена.

Талановита, феноменально працююча, геніально артистична співачка світового рівня Іра Маланюк не забута і в рідному місті. 29 червня 2014 року відбулася значна подія для музичної громадськості Івано-Франківська – урочисте відкриття анотаційної дошки нашій славній землячці, оперній та концертно-камерній співачці світового рівня Ірі Маланюк. Дошка встановлена на вул. Грушевського, 17, на будинку, де пройшли дитячі та підліткові роки співачки. А 15 жовтня 2016 року Івано-Франківській обласній філармонії присвоєне ім'я Іри Маланюк.

Проте, мабуть, найкращим визнанням таланту співачки стали започатковані у Івано-Франківську вокальні конкурси, які презентували нову хвилю послідовників великої мисткині.

18–21 квітня 2007 року відбувся Перший Всеукраїнський конкурс молодих вокалістів Ірини Маланюк. Захід курувався Інститутом мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника за підтримки Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури і туризму України, Івано-Франківської обласної

державної адміністрації та обласної ради, міського голови та виконавчого комітету Івано-Франківської міської ради.

За словами організаторів, основною метою конкурсу є виховання культури студентів музичних відділень навчальних закладів I, II, III і IV рівнів акредитації, продовження традицій національної вокально-виконавської школи, популяризація та впровадження у активну навчально-виконавську практику вокальних творів західноукраїнських композиторів, а також виявлення і підтримка вокально обдарованих молодих виконавців.

Перший Всеукраїнський конкурс молодих вокалістів Ірини Маланюк проводився у двох номінаціях: молоді виконавці навчальних закладів I та II рівнів акредитації; молоді виконавці навчальних закладів III і IV рівнів акредитації.

Заявки на конкурс подали представники із 15 міст України: Києва, Ужгорода, Донецька, Вінниці, Хмельницького, Львова, Чернігова, Сум, Одеси, Мукачєва, Харкова, Миколаєва, Чернівців, Дрогобича, Івано-Франківська.

Серед переможців слід відзначити володаря Гран-прі конкурсу, студента IV курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника Станіслава Куфлюка. Дипломантами I ступеня стали студенти Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника Микола Сисак (III курс) та Іванна Челяк (IV курс). Дипломанти II ступеня – студент IV курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника Василь Садовський та студентка II курсу Львівської державної музичної академії ім. М. Лисенка Ірина Ключковська. Почесну нагороду – дипломант III ступеня – розділили між собою студенти Львівської державної музичної академії ім. М. Лисенка Макарій Пігура (III курс) та Ольга Антошук (IV курсу) та студент IV курсу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова Хуан Пінь Мінь.

Успіх першого конкурсу надав організаторам упевненості в рішенні проводити його на постійній основі раз у два роки. Другий Всеукраїнський конкурс молодих вокалістів Ірини Маланюк 2009 року приніс перемогу молодим виконавцям: дипломант I ступеня – студентка III курсу Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка Надія Гринишин; дипломанти II ступеня – студент III курсу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Володимир Фісюк, студентка IV курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Оксана Кречко та

студент II курсу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Ростислав Герилів. Дипломантами III ступеня стали студентка IV курсу Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Світлана Басовська, студенти III курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Олег Чигер (III курс) та Богдан Фарбішевський (V курс) та студентка III курсу Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка Ірина Плекан.

У 2011 році відбувся Третій Всеукраїнський конкурс молодих вокалістів Ірини Маланюк. Серед переможців слід відзначити: володарку Гран-прі конкурсу, студентку IV курсу Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка Олександру Кайсіну. Диплом I ступеня одержала студентка II курсу Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка Мар'яна Михасяк.

Дипломами II ступеня нагороджено студентку I курсу Львівської національної музичної академії імені М. Лисенка Марію Шрам та студентку V курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Ольгу Яловенко. Дипломантами III ступеня стали студент II курсу Ніжинського державного університету імені М. Гоголя Сергій Гладарьов, студентка VI курсу Ніжинського державного університету імені М. Гоголя Любов Пархоменко, студент III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Олександр Вознюк.

Під час виступів відбувся цікавий і зворушливий момент: конкурсант з Китаю, студент II курсу Київського університету імені Бориса Грінченка Євген Лі, нагороджений дипломом «За краще виконання української народної пісні», котрому за жеребом випало співати останнім, вийшовши на сцену, поклонився портретові Іри Маланюк, а потім публіці.

Традиційно у травні 2013 року Івано-Франківськ зустрів конкурсантів IV Всеукраїнського конкурсу молодих вокалістів Ірини Маланюк. У конкурсі брали участь студенти музичних відділень педагогічних, культосвітніх і музичних училищ, коледжів, вокальних, музично-педагогічних та факультетів театрального мистецтва вищих навчальних закладів України. Учасники змагалися за краще виконання старовинної та класичної арії і романсу західноєвропейських та українських композиторів XIX–XX століть, народних пісень.

Гран-прі конкурсу отримала студентка IV курсу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Мар'яна

Мазур. Дипломантами I ступеня стали студент IV курсу Київського університету імені Бориса Грінченка Тарас Мендель та студент V курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Володимир Рудницький. Дипломантами II ступеня – студенти Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Надія Кіндрат (V курс) та Наталя Стецюк (III курс). Дипломантами III ступеня – студентка II курсу факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка Людмила Лисятинська та студент I курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Петро Гарасимів.

Ювілейний, П'ятий Міжнародний конкурс молодих вокалістів імені Іри Маланюк відбувся у квітні 2015 року. Конкурс проводився у трьох номінаціях, особливою «родзинкою» став третій тур – виконання арії у супроводі симфонічного оркестру.

Програма конкурсу теж змінилася відповідно до вимог конкурсу міжнародного рівня:

I номінація «Молоді виконавці навчальних закладів I і II рівнів акредитації»

I тур: 1. Арія з опери, кантати, меси або ораторії композиторів XVII–XVIII ст.

2. Романс. 3. Народна пісня.

II тур: 1. Розгорнута арія з опери європейського або американського композитора XIX–XX ст. 2. Романс західноукраїнського композитора XIX–XX ст. Для зарубіжних учасників – солоспів національного композитора своєї країни XIX–XX ст. 3. Українська народна пісня. Для зарубіжних учасників – народна пісня своєї країни.

III номінація «Молоді виконавці навчальних закладів III і IV рівнів акредитації»

I тур: 1. Арія з опери, кантати, меси або ораторії композиторів XVI–XVIII ст. 2. Класичний романс. 3. Народна пісня.

II тур: 1. Розгорнута арія з опери європейського або американського композитора XIX–XX ст. 2. Арія з опери українського композитора. Для зарубіжних учасників – арія з опери композитора своєї країни XIX–XX ст. 3. Романс західноукраїнського композитора XIX–XX ст. Для зарубіжних учасників – солоспів національного композитора своєї країни XIX–XX ст.

III номінація «Молоді виконавці навчальних закладів III і IV рівнів акредитації» (спеціальність – академічний спів)

I тур: 1. Арія з опери, кантати, меси або ораторії композиторів XVI–XVIII ст. 2. Класичний романс. 3. Народна пісня.

II тур: 1. Розгорнута арія з опери європейського або американського композитора XIX–XX ст. 2. Арія українського композитора. Для зарубіжних учасників – арія композитора своєї країни. 3. Романс західноукраїнського композитора XIX–XX ст. Для зарубіжних учасників – романс композитора своєї країни XIX–XX ст.

III тур: Арія з опери у супроводі симфонічного оркестру. (Слід вибрати одну арію із запропонованого списку і вказати в анкеті. Арія може бути повторена із II туру).

Цей конкурс виявився переможним для молодих вокалістів: дипломанти I ступеня – студент V курсу Київського університету імені Бориса Грінченка Євгеній Васюков та студентка II курсу Музичної Академії у Кракові (Польща) Юстина Блюй. Дипломанти II ступеня – студентка V курсу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова Юліана Клименко, студентка IV курсу Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка Ірина Жовтолист та студент III курсу Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Петро Гарасимів. Серед дипломантів III ступеня – студент I курсу кафедри церковної музики педагогічного факультету Католицького університету в Ружомбергу (Словаччина) Андрій Моцік, студенти Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Лілія Кушнір (V курс), Наталя Стецюк (V курс) та Андрій Галавай (IV курс).

З огляду на низку об'єктивних причин наступний конкурс відбувся 29 листопада – 1 грудня 2018 року, присвячений знаменній даті – століттю

з дня народження Ірини Маланюк. VI Обласний відкритий конкурс вокального мистецтва імені Іри Маланюк проходив у двох номінаціях: «Молоді виконавці навчальних закладів III–IV рівнів акредитації» та «Професійні вокалісти». Серед переможців – дипломантка I ступеня магістрантка Національної музичної академії України ім. Петра Чайковського Інна Калугіна, дипломант II ступеня студент IV курсу Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка Назар Микуляк. Дипломантами III ступеня стали: студент IV курсу Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка Борис Мидлик, магістрантка Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Марія Санкович та магістрантка Львівського національного університету імені Івана Франка Юлія Слькіна.

Загалом у конкурсах взяло участь більше двох сотень молодих, талановитих виконавців, які змогли заявити про себе на професійній сцені.

Висновки. Дослідження життєвого та творчого шляху видатної оперної співачки, вірної доньки України, яка все життя підкреслювала свою приналежність цій державі, доводить, що ретельний аналіз культурно-мистецького життя української діаспори міжвоєнного періоду XX ст. дає можливість стверджувати її фундаментальну роль у збереженні історичної пам'яті українського народу. На прикладі Ірини Маланюк мистецтвознавці доводять, що найвагоміші досягнення європейського українства цього періоду – збереження культурної та політичної ідентичності української нації та доказ абсолютної конкурентоспроможності у сферах світового музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дутчак В. Бандурне мистецтво українського зарубіжжя : монографія. Івано-Франківськ : Фоліант, 2013. 488 с.
2. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі XX століття : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2012. 1164 с.
3. Маланюк Іра. Голос серця. Автобіографія співачки “Collegium musicum” Львівського Товариства Ріхарда Вагнера, Львів, 2001. 306 с.
4. Павлишин С. Історія однієї кар'єри. Львів : Неділя; Вільна Україна, 1994. 106 с.
5. Трошинський В. Українці в світі. Україна крізь віки, Київ, 2001. Т. 15. 142 с.
6. Чернова К. Українська діаспора як соціокультурна система. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2007. 347 с.

REFERENCES

1. Dutchak V. Bandurne mystetstvo ukrainskoho zarubizhzhia: monohrafiia [Bandura art of the Ukrainian abroad]: monograph. Ivano-Frankivsk: Tome, 2013. 488 p. [in Ukrainian].
2. Karas H. Muzychna kultura ukrainskoi diaspory u svitovomu chasoprostori XX stolittia: monohrafiia [Musical culture of the Ukrainian diaspora in the world space of the 20th century]: monograph. Ivano-Frankivsk: Tipovyt, 2012. 1164 p. [in Ukrainian].
3. Malaniuk Ira. Holos sertsia. Avtobiohrafia spivachky “Collegium musicum” Lvivskoho Tovarystva Rikharda Vahnera [The voice of the heart. Autobiography of the singer “Collegium musicum” of the Lviv Association of Richard Wagner], Lviv, 2001. 306 p. [in Ukrainian].
4. Pavlyshyn S. Istoriia odniiei kariery [One career story]. Lviv: Sunday; Freedom of Ukraine, 1994. 106 p. [in Ukrainian].
5. Troshchynskiy V. Ukrainci v sviti. Ukraina kriz viky. [Ukrainians in the world. Ukraine through the ages], Kyiv, 2001. Vol. 15. 142 p. [in Ukrainian].
6. Chernova K. Ukrainska diaspora yak sotsiokulturna systema [Ukrainian diaspora as a socio-cultural system]. Kyiv: Kyiv. Taras Shevchenko National University, 2007. 347 p. [in Ukrainian].

Vіта ДМИТРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9005-2263

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри культурології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

(Полтава, Україна) *vitapoltava79@gmail.com*

Віталій ДМИТРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3055-9812

кандидат історичних наук,

доцент кафедри культурології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

(Полтава, Україна) *vitodmitrenko1972@gmail.com*

РЕМЕСЛА ЯК СЕКТОР КРЕАТИВНИХ ІНДУСТРІЙ

У статті проаналізовано ремесла як сектор креативних індустрій. З'ясовано, що в більшості країн ремесла вважаються складником креативного сектору економіки. В Україні ремісничі вироби за своїм обсягом займають третє місце поміж експортованих товарів креативного сектору економіки. Визначено тенденції розвитку сучасних ремесел як креативного сектору: поєднання функціональності виробу з мистецькою ідеєю; ремесла базуються на усталених народних традиціях, творчо переосмислених під потреби сучасності; розширення спосібів «художньої виразності» через поєднання різних матеріалів (металу, скла, дерева, каменю, глини, пластику, коштовних металів, дорогоцінного каміння тощо) в одному виробі; поєднання традиційних ремісничих технік і новітніх технологій при створенні виробу; презентація продуктів креативності часто відбувається під час спеціалізованих виставок, фестивалів, бієнале тощо; обмін досвідом і взаємодопомога через об'єднання у творчі асоціації. Охарактеризовано продукти креативності в індустрії ремесел: предмети й вироби, які створені ремісником. Розглянуто найпопулярніші ремесла, які можна віднести до креативних індустрій: гончарство, килимарство, ковальство, зброярство, золотарство, лозоплетіння, килимарство, різьблення по дереву тощо. З'ясовано, що ремесла, будучи частиною культурної спадщини та сучасного мистецького простору країни, є складником реально діючого креативного сектору економіки. Означено напрями розвитку цієї індустрії: мистецький – представлений оригінальними авторськими творами в галереях, виставкових залах, музейних і приватних колекціях; туристичний як частина місцевої автентики, що приваблює туриста, й архітектурний – в інтер'єрі та екстер'єрі будівель. Установлено, що креативність ремесел базується на традиційній ручній роботі, модернізованій під потреби сучасності. Наголошено на спадковості ремісничої професії. Констатовано, що поєднання нехарактерних для виробів матеріалів ще більше осучаснює ремесла та дає змогу створювати унікальні й неповторні речі, що гідно представляють Україну на міжнародному креативному ринку.

Ключові слова: гончарство, золотарство, килимарство, ковальство, креативні індустрії, лозоплетіння, продукти креативності у індустрії ремесел, ремесло.

Vita DMYTRENKO,

orcid.org/0000-0002-9005-2263

Candidate of Historical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Cultural Studies

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

(Poltava, Ukraine) *vitapoltava79@gmail.com*

Vitalii DMYTRENKO,

orcid.org/0000-0002-3055-9812

Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor at the Department of Cultural Studies

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

(Poltava, Ukraine) *vitodmitrenko1972@gmail.com*

CRAFTS AS A SECTOR OF CREATIVE INDUSTRIES

The article analyzes crafts as a sector of creative industries. It has been found that in most countries, crafts are considered part of the creative sector of the economy. In Ukraine, handicrafts are the third largest exported goods of the creative sector of the economy. Trends in the development of modern crafts as a creative sector are identified: the

combination of product functionality with an artistic idea; crafts are based on established folk traditions, creatively rethought for the needs of modernity; expansion of methods of «artistic expression» through a combination of different materials (metal, glass, wood, stone, clay, plastic, precious metals, precious stones, etc.) in one product; a combination of traditional craft techniques and the latest technologies in creating the product; presentation of creative products often takes place during specialized exhibitions, festivals, biennials, etc.; exchange of experience and mutual assistance through association in creative associations. The products of creativity in the handicraft industry are described: objects and products created by a craftsman. The most popular crafts that can be attributed to the creative industries are considered: pottery, carpet weaving, blacksmithing, weapons, jewelry craft, wickerwork, carpet weaving, wood carving and more. Crafts, as part of the country's cultural heritage and contemporary art space, have been found to be part of a truly creative economy. The directions of development of this industry are marked: artistic – presented by original author's works in galleries, exhibition halls and museum, private collections; tourist as part of the local authenticity that attracts tourists and architectural – in the interior and exterior of buildings. It is established that the creativity of crafts is based on traditional handicrafts, modernized for modern needs. Emphasis is placed on the heredity of the craft profession. It is stated that the combination of materials uncharacteristic of the products further modernizes the crafts and allows creating unique and inimitable things that worthily represent Ukraine in the international creative market.

Key words: *pottery, jewelry craft, carpet weaving, blacksmithing, creative industries, wickerwork, products of creativity in the craft industry, handicraft.*

Постановка проблеми. Ремесла, з одного боку, – автентична частина нашої культури, а з іншого – реально діюча галузь економіки, що реагує на потреби суспільства, перспективний сектор креативних індустрій, адже ремісничі вироби користуються чималою популярністю в сучасного споживача. Він усе частіше прагне придбати річ, зроблену вручну, з яскраво вираженою індивідуальністю, неповторною енергетикою та історією й водночас відносно недорого, естетично привабливу й функціональну. Разом із тим крафти є дієвим засобом забезпечення зайнятості населення чи надання підробітку людям особливо в невеличких містечках і дають змогу реалізувати особі свій творчий потенціал. Отже, ремесло – це частина бізнесу й побуту сучасної людини, що має свої кількісні, грошові та мистецькі виміри. Отже, дослідити основні тенденції розвитку ремесла як сектору креативної індустрії є важливим.

Аналіз досліджень. Історичні аспекти розвитку ремесел в Україні досліджено ґрунтовно, а сучасний стан і перспективи їх розвитку потребують подальшого вивчення, бо ж часто дослідники приділяють увагу лише перспективі відродження народних ремесел і проблеми взаємин традицій і новаторства в цьому процесі. Вивченням ремесел як сектору креативних індустрій займалися Т. Шлепакова, Б. Сауляк. Окремі види ремесел стали об'єктом дослідження І. Матоліч, С. Роготченко – ковальство, І. Гуржій, О. Клименко, Н. Хананова, Ю. Кулик, – кераміка, С. Луць – ювелірне мистецтво, З. Чегусова – килимарство.

Метою статті є аналіз ремесел як одного із секторів креативних індустрій.

Виклад основного матеріалу. У сучасних українських довідкових виданнях ремесло трактується як «дрібне виробництво готових виробів, що базується на ручній техніці» (Жайворонок,

2006: 497). Таким чином, ремісник, як правило, самостійно виробляє готовий вибір вручну, спираючись на відпрацьовані технології.

Ремесла як сектор креативних індустрій відображені в усіх наявних класифікаціях. Так, згідно з найпоширенішою міжнародною систематизацією Конференції ООН з торгівлі та розвитку (ЮНКТАД), ремесла віднесені до групи культурної спадщини підгрупи «традиційні види культурного самовираження» (Creative economy report 2010: 8). Відповідно до моделі класифікації ЮНЕСКО, ремесла відносяться до основних (кореневих) індустрій (Industries in core cultural domains), тобто тих, які безпосередньо виробляють творчий продукт (Давимука, Федулова, 2017: 106). Економіст Девід Тросбі, виокремлюючи чотири концентричні кола креативних індустрій, поміщає ремесла до третього, називаючи його «культурні індустрії». Присутні ремесла й у класифікації креативних індустрій Джона Хокінса (Галахова, 2014: 12).

Тож, вищеподані класифікації відносять ремесла до основних творчих секторів креативної економіки. Їхні вироби за своїм експортним обсягом займають третє місце поміж креативних товарів України, поступаючись лише продукції дизайну та видавничої справи (Експортна стратегія, 2019–2023: 18). В «Експортній стратегії України («дорожня карта» стратегічного розвитку торгівлі) на 2017–2021 роки», схваленій Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1017-р, до перспективних секторів економіки віднесено такі креативні індустрії, як творчі ремесла та декоративно-прикладне мистецтво (Про схвалення, 2017).

Тенденціями ремесла як креативного сектору вважаємо:

а) поєднання функціональності виробу з мистецькою ідеєю. Якщо для мистецтва головною

є естетична цінність твору, а для промислового виробу найважливішим є його функціональне призначення, то креативний ремісничий продукт стирає грані між цими антиподами, об'єднуючи у своєму продукті «красиве» та «корисне»;

б) *ремесла базуються на усталених народних традиціях, творчо переосмислених під потреби сучасності*, адже ремесла – це той вид діяльності, що базується передусім на ручній роботі, якій притаманна традиційність і канонічність і, відповідно, тяглість. Креативність же проявляється в умінні майстрів розвинути, доповнити, збагатити, осучаснити цю традицію. Це часто розкривається через ігнорування стандартного набору мотивів твору, поєднання в сюжеті запозичень із різних культур;

в) *розширення способів «художньої виразності» через поєднання різних матеріалів (металу, скла, дерева, каменю, глини, пластику, коштовних металів, дорогоцінного каміння тощо) в одному виробі*. Наприклад, родинна майстерня «Yershov» у ювелірних виробках суміщає коштовне каміння, метал і ріг; Катерина Титова – метал та акрилове скло тощо;

г) *поєднання традиційних ремісничих технік і новітніх технологій при створенні виробу*. Зокрема, у першій ковальській скульптурній композиції «Букет майстрів», представленій на фестивалі «Свято ковалів» у 2006 р., використано традиційну технологію «проколювання всіх деталей композиції вручну методом гарячого та холодного кування» (Матоліч, 2020: 75–76). На одеському ковальському підприємстві «Артферрум» використовують як найсучасніші технології обробки металу, так і традиційні горна та молоти (Роготченко, 2018: 209);

д) *презентація продуктів креативності часто відбувається під час спеціалізованих виставок, фестивалів, бієнале тощо*. Так, найбільш відомими «ковальськими» фестивалями є Міжнародний фестиваль емалі в Києві, «Залізний лев» у Львові, «Свято ковалів» в Івано-Франківську, «Солом'яна птаха» в Луцьку, «ВакулаФЕСТ – XXI» в Опішному та ковальський фестиваль ножових майстрів у Миргороді на Полтавщині тощо (Матоліч, 2020: 74). У київській галереї «Митець» за останні 15 років проведено 9 виставок українського ковальства. Аналогічні виставки відбуваються й в інших містах України (Роготченко, 2018: 293–294). Керамічні вироби презентують на різноманітних Міжнародних бієнале кераміки, фестивалях «ЦеГлина», «Ceramic Art Week», «Феєрія гончарства», «Мальований дзбаник», виставках «Кераміст» у Запоріжжі, «Мистецькі верлібри» в Харкові тощо;

е) *обмін досвідом і взаємодопомога через об'єднання у творчі асоціації*. Прикладом є Асоціація «Кільце європейських ковальських міст», одним із завдань якої є сприяння розвитку ковальства в Європі. Від України членами асоціації є міста Донецьк та Івано-Франківськ ((Матоліч, 2020: 74). Підтримку майстрів-гончарів здійснює Національна спілка майстрів народного мистецтва України (Клименко, 2011: 8).

Продуктами креативності в індустрії ремесел є предмети та вироби, які створені ремісником, а також послуги галерей і музеїв, які надають сховища й архіви для зберігання спадщини й експонування публіці (Свінцицька, Ткачук, 2020: 34).

Виокремлюють 5 базових галузей ремісництва: шкіряно-хутряну, деревообробну, гончарну, текстильну, металообробну (Литвинчук, 2018). Нині найпоширенішими ремеслами, які можна віднести до креативних індустрій, є гончарство, ковальство, зброярство, золотарство, лозоплетіння, килимарство, різьблення по дереву тощо.

Гончарство як галузь креативної індустрії ремесел базується на виготовленні різноманітного кухонного посуду, а також цегли, кахлів та іншої кераміки. Прикметною рисою керамічного ремесла є застосування його продукції в архітектурному просторі. Поряд із традиційними керамічними вазами та скульптурами, покликаними прикрашати інтер'єр будівлі, використовують керамічні мозаїки, теракотові рельєфи, розписану облицювальну плитку. Таким чином, вироби гончарного ремесла стають невід'ємною частиною екстер'єру сучасної архітектури.

Дещо по-іншому використовують і традиційні в інтер'єрах керамічні вироби – скульптуру, декоративні вази, посуд тощо. Коли раніше їх застосовували виключно для прикраси приміщення, то зараз з їх допомогою організують архітектурний простір передовсім через використання об'ємної декоративної скульптури, у якій «більше цінується не її реалістичність, а асоціативність образотворчого й декоративного мислення» (Гуржій, 2013: 219).

У кераміці кінця ХХ – початку ХХІ ст. утилітарне призначення виробів відходить на задній план, поступаючись місцем мистецтву, заснованому на певній філософії та емоційній насиченості. Тобто керамічні вироби рідко використовують за їх прямим призначенням (Кулик, 2018: 351). У куплену в Опішному тарілку малоюмовірно, що насипатимуть борщ, проте її обов'язково покажуть друзям, використають для оздоблення приміщення, подарують як пам'ять про Україну тощо.

Прикладом креативності в сучасній кераміці є застосування елементів інтерактивного мистецтва, за якого глядачі долучаються до створення глиняних виробів. За кордоном поширеними є проекти, у яких відвідувачі музеїв, виставок стають безпосередніми учасниками створення експонатів. Зокрема, за ініціативи британської майстрині Клер Тумі створено колекцію із 60 білих ваз для музею міста Сількеборг (Данія). Відвідувачі, прийшовши до закладу, отримали змогу розмалювати маркером поверхню порцелянових ваз. Згодом на ці малюнки була накладена позолота (Хананова, 2019: 112–113). Новостворена колекція стала експозицією в музеї й зразком вільної експресії в кераміці.

Інший напрям застосування інтеракції в гончарстві – долучення відвідувачів культурних індустрій до зберігання копій артефактів, переданих їм у вічну власність. Так, уже згадувана Клер Тумі в рамках проекту «Назавжди», організованому в музеї мистецтв Нельсон Аткінс (США, Канзас), роздала бажаним копії чашки 1720 р. виготовлення з єдиною вимогою до них – зберігати її вічно (Хананова, 2019: 113).

Креативність у сучасній кераміці проявляється у створенні виробів для тактильних і звукових композицій, що дає змогу сприймати керамічний витвір за допомогою слуху, зору й дотику. Такою є інсталяція Єви Арізи (Андорра) «Бурмотіння», роботи Сесіл Кемперінг (Нідерланди) тощо. В Україні в цьому напрямі працює Гія Міміношвілі. Його робота «Рівновага», представлена у 2018 р. на фестивалі сучасної кераміки «ЦеГлина», є не лише філософським осмисленням сучасної сім'ї, а й дає змогу глядачеві за допомогою переставляння фігур показати своє бачення цього соціального інституту, ставши таким чином співавтором твору. Окрім цього, за рахунок отворів у фігурах, створюється акустичний ефект. Витвір Володимира Хижинського «Ріка», що складається з трьох хвилеподібних елементів, які можна поєднувати в різноманітному порядку, утворюючи щоразу нові твори, провокує глядача на своєрідну інтелектуальну гру (Ковальова, 2019: 91–93, 95).

Відомими київськими майстрами-керамістами є Н. Ісупова, В. Томашевська, Г. Семенко та ін. У Львові відомі роботи Т. Левківа, Т. Берези, У. Ярошевич; Запоріжжі – Л. Береженко; Черкасах – М. Теліженка; Ужгороді – М. Робул, В. Вінковського й ін. Модернізують опішнянську традицію гончарства О. Мороховець, Є. Панасюк, М. Варвинський та ін. (Клименко, 2011: 7; Чегусова, 2014: 82–90). Окрім керамістів-індивідуалів

цей сектор представлений різноманітними майстернями, студіями (Zguro Ceramics, MOX, Soulful Ceramics, Maistrenko Ceramics тощо).

Ковальство. Для сучасного ковальства характерне поєднання барокових, класичних і модерних (віденська сецесія, ар-деко, неоромантизм) стилів. Це сприяє появі різнобарв'я «стильових почерків» окремих ковалів, які креативно та самотньо поєднують різні стилі й напрями, створюючи оригінальні вироби, у яких поєднується використання геометричних і рослинних орнаментів, перенесення на метал елементів вишивки тощо.

Продукти креативності ковальства часто стають доповненням урбаністичного середовища, своєрідною візитівкою того чи іншого населеного пункту (наприклад, місце прощення і примирення в селищі Нові Санжари Полтавської області, дерево щастя та гніздо Всесвіту в Івано-Франківську тощо) (Матоліч, 2020: 75–76). Водночас вироби з металу стають доповненням до сучасних архітектурних будівель. Це «різноманітні типи завершень, низькі, середні, високі огорожі, балкони, балкони-навіси, піддашки, створи брами, декоративні решітки засклені, світильники, малі архітектурні форми металу, рельєфи, флюгери» тощо (Поп'юк, 2011: 73). Недарма фестивалі ковальства часто проходять у рамках будівельних виставок (Роготченко, 2018: 295).

Сектор ковальського ремесла представлений діяльністю окремих митців-індивідуалів (А. Хорт, В. Гудима, А. Рузік, О. Стефанюк, І. Поп'юк та ін.) та різноманітними студіями, кузнями, компаніями, підприємствами, творчими колективами, що пропонують широкий спектр кованих виробів ручної роботи («Арнольд», м. Тернопіль; «Тантієма», м. Київ; «Ковальський міст», м. Луцьк; «Стиль», м. Полтава) тощо.

Золотарство на ринку креативної економіки представлено авторськими роботами майстрів-ювелірів. Для нього характерне поєднання традиційних ювелірних технік (зернь, скань, емаль) і новітніх дизайнерських рішень, що апелюють до синтезу пластичної й колірної експресії. У сюжетному плані майстри використовують сюжети зі слов'янської міфології, орнаментальні та рослинні мотиви, звертаються до елементів світової етнокультури. Прикладами є роботи С. Вольського (кольє «Хвиля», браслет «Літо», брошка «Лілія»), К. Кравчука (кольє «Сонцеворот», перстень «Буй-Тур»), В. Хоменка (брошка «Спіраль часу», гарнітур «Зимова вишня») та інших (Луць, 2019: 101–105).

Лозоплетіння – одне з найдавніших ремесел, характерними рисами виробів якого є екологічність, легкість, зручність, міцність, можливість

використання в різноманітних умовах. Найпоширенішим є виготовлення меблів і декоративного посуду: столи, стільці, крісла-гойдалки, дитячі ліжечка й колиски, етажерки, підставки для квітів, контейнери для білизни, ємності для хліба, овочів, фруктів тощо. Ремесло представлено роботами окремих майстрів і сімейним промислом, прикладом якого є родина Шкуренко з м. Лозова Харківської області, котра активно працює з 1991 року. Водночас маємо приклад села Іза в Закарпатській області, де це заняття вважається одним із головних промислів місцевих жителів і є базою для розвитку туризму в краї.

Килимарство. Килими ремісничим способом виготовляють у багатьох традиційних осередках килимарства (Гуцульщина, Поділля, Буковина, Полтавщина). Виробництво килимів у таких умовах підпорядковане технологічним та естетичним традиціям локального осередку, що засновані на родинному досвіді й місцевих стереотипах (мотиви, схема розташування фігур, колорит, структура, фактура тощо). У такому домашньому килимарстві лише подекуди проявляються певні інновації, котрі стосуються передовсім сюжетної лінії та колористики. Утім основні функції килимів, які вони виконували в попередні роки (теплоізоляція, статусність тощо), сьогодні відмерли. Тому перспективи розвитку килимарства лежать передовсім у площині культурній, а не комерційній (Чегусова, 2018: 117).

Різьблення по дереву або сницарство є одним із видів художньої обробки дерева. Продукція цього ремесла представлена скульптурною, рельєфною (пласкою) та ажурною (наскрізною) різьбою. Різьблення як виразний прийом використовується сьогодні переважно для прикрашання меблів та інтер'єру. Типовим у роботах майстрів є поєднання національних художніх традицій з новими прийомами й елементами обробки дерева, доповнене різноманіттям сюжетів, що надає виробам неповторності (Ісаченко, 2013).

Висновки. Таким чином, ремесла, будучи частиною культурної спадщини й сучасного мистецького простору країни, є складником реально діючого креативного сектору економіки. Сьогодні ця індустрія розвивається в трьох напрямках: мистецькому – представленому у вигляді оригінальних авторських творів у галереях, виставкових залах, музейних і приватних колекціях; туристичному – як частина місцевої автентики здатна слугувати додатковою принадою для туриста, архітектурному – в інтер'єрі та екстер'єрі будівель. Креативність ремесел базується на ручній роботі, часто модернізованій під потреби сучасності, водночас опертій на традицію. А ремісничій професії часто притаманна династичність. Поєднання нехарактерних для виробів матеріалів ще більше осучаснює ремесла та дає змогу створювати унікальні й неповторні речі, що гідно представляють Україну на міжнародному ринку креативної продукції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галахова Т. О. Креативні індустрії: теоретично-методологічні підходи вивчення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки»*. 2014. Вип. 9. Частина 4. С. 9–13.
2. Гуржій І., Соловійова А. О. Роль декоративно-художньої кераміки у формуванні середовища сучасних інтер'єрів. *Науковий вісник Закарпатського художнього інституту*. 2013. № 4. С. 216–221.
3. Давимука С. А., Федулова Л. І. Креативний сектор економіки: досвід та напрями розбудови : монографія. Львів, 2017. 528 с.
4. Експортна стратегія для сектору креативних індустрій (дослідження). 2019–2023. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/List?lang=uk-UA&id=994b0513-1759-4b3b-a80a-0e70f015017d&tag=CektorKreativnikhIndustrii>.
5. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
6. Ісаченко С. В руках майстрів народжується диво. *Урядовий кур'єр*. 2013. 29 травня.
7. Клименко О. Українське гончарство ХХ – початку ХХІ століття: традиції, інновації, аматорство, кітч. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії* : збірник наукових праць. 2011. Вип. 11. С. 4–11.
8. Ковальова А. Популяризація сучасної художньої кераміки як мистецтва: інтерактивна кераміка. *Художні практики початку ХХІ століття: новації, тенденції, перспективи* : збірник наукових праць / Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука. Київ, 2019. Вип. 1. С. 89–99. URL: https://kdidp.mid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2020/07/2019_zbirnyk_hudozhni_praktyky-1.pdf.
9. Creative economy report 2010. Creative economy: a feasible development opinion. URL: http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103_en.pdf.
10. Кулик Ю. С. Художня кераміка як вид декоративно-прикладного мистецтва: історичний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 350–352.
11. Литвинчук Н. В. Україна, держава: ремесла та промисли. *Енциклопедія історії України: Україна – Українці* / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2018. Кн. 1. 608 с. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=1.%204.%202.
12. Луць С. Ювелірне мистецтво України на зламі ХХ–ХХІ ст.: генезис поступу. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну*. 2019. Том 2. № 1. С. 93–111. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DB

N=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ditpd_2019_2_1_10.

13. Маголіч І. Я. Тенденції розвитку ковальського мистецтва (за підсумками міжнародного фестивалю «Свято ковалів», м. Івано-Франківськ). *Art and Design*. 2020. № 2. С. 73–82. URL: <http://artdesign.knutd.edu.ua/wp-content/uploads/sites/33/2020/09/73-82-%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%86%D0%A7.pdf>.

14. Поп'юк І. Архітектурний кований метал: традиційне й модерне в доробку буковинських майстрів Андрія Хорта й Ігоря Веренька. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. 2011. Вип. 11. С. 72–77.

15. Про схвалення Експортної стратегії України («дорожньої карти» стратегічного розвитку торгівлі) на 2017–2021 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1017-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1017-2017-%D1%80#Text>.

16. Роготченко С. Досвід одеського підприємства «Артферрум» як один зі шляхів відродження ковальського мистецтва. *Мистецтвознавство України*. 2018. № 18. С. 209–216.

17. Роготченко С. Збереження традицій та впровадження інновацій у ковальському мистецтві України від 1970 років до сьогодення. *Сучасне мистецтво*. 2018. Вип. 14. С. 287–298.

18. Свінцицька О. М., Ткачук В. О. Креативна економіка та креативні індустрії: навчальний посібник. Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2020. 218 с.

19. Хананова Н. Сучасна кераміка та інтерактивне мистецтво. *Художні практики початку XXI століття: новації, тенденції, перспективи* : збірник наукових праць / Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука. Київ, 2019. Вип. 1. С. 111–116. URL: https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2020/07/2019_zbirnyk_hudozhni_praktyky-1.pdf.

20. Чегусова З. Особливості художньої трансформації та інтерпретації національних традицій образотворення у професійній кераміці України періоду 1990–2010-х років. *Студії мистецтвознавчі*. 2014. № 4. С. 79–98. URL: <http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2014/4/79.pdf>.

21. Чегусова З. Український рукотворний килим: історичне минуле та перспективи. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. 2018. Вип. 18. С. 111–122.

REFERENCES

1. Halakhova T.O. Kreatyvni industriyi: teoretychno-metodolohichni pidkhody vyvchennya. [Creative industries: theoretical and methodological approaches to study.] *Scientific Bulletin of Kherson State University. Economic Sciences Series*. 2014. Vip. 9. Part 4. pp. 9–13 [in Ukrainian].

2. Hurzhii I., Solovyova A. O. Rol' dekoratyvno-khudozhn'oyi keramiky u formuvanni seredovyshcha suchasnykh inter"yeriv. [The role of decorative and artistic ceramics in the formation of the environment of modern interiors] *Scientific Bulletin of the Transcarpathian Art Institute*. 2013. № 4. pp. 216–221 [in Ukrainian].

3. Davymuka S. A., Fedulova L. I. Kreatyvnyy sektor ekonomiky: dosvid ta napryamy rozbudovy : monohrafiya. [Creative sector of the economy: experience and directions of development: a monograph.] L'viv, 2017. 528 p. [in Ukrainian].

4. Eksportna stratehiya dlya sektoru kreatyvnykh industriy (doslidzhennya). 2019–2023. [Export strategy for the creative industries sector (research). 2019–2023.] URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/List?lang=uk-UA&id=994b0513-1759-4b3b-a80a-0e70f015017d&tag=CektorKreativnikhIndustrii> [in Ukrainian].

5. Zhayvoronok V. V. Znaky ukrayins'koyi etnokul'tury: Slovnyk-dovidnyk. [Signs of Ukrainian folk culture: Dictionary-reference book.] Kyiv: Dovira, 2006. 703 p. [in Ukrainian].

6. Isachenko S. V rukakh maystriv narodzhuyet'sya dyvo. [In the hands of masters a miracle is born.] *Government courier*. 2013. 29 May [in Ukrainian].

7. Klymenko O. Ukrayins'ke honcharstvo KHKH – pochatku KHKHI stolittya: tradytsiyi, innovatsiyi, amatorstvo, kitch. [Ukrainian pottery of the XX – early XXI century: traditions, innovations, amateurism, kitsch.] *Ukrainian art history: materials, research, reviews. Collection of scientific works*. 2011. Vip. 11. pp. 4–11 [in Ukrainian].

8. Koval'ova A. Populyaryzatsiya suchasnoyi khudozhn'oyi keramiky yak mystetstva: interaktyvna keramika. [Popularization of modern art ceramics as art: interactive ceramics.] *Artistic practices of the beginning of the XXI century: innovations, tendencies, prospects: collection of scientific works / Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mykhailo Boichuk*. Kyiv, 2019. Issue. 1. pp. 89–99. URL: https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2020/07/2019_zbirnyk_hudozhni_praktyky-1.pdf [in Ukrainian].

9. Creative economy report 2010. *Creative economy: a feasible development opinion*. URL: http://unctad.org/fr/Docs/ditctab20103_en.pdf [in English].

10. Kulyk YU. S. Khudozhnya keramika yak vyd dekoratyvno-prykladnoho mystetstva: istorychnyy aspekt. [Art ceramics as a form of decorative and applied art: historical aspect.] *A young scientist*. 2018. № 9 (61). Pp. 350–352 [in Ukrainian].

11. Lytvynchuk N. V. Ukrayina, derzhava: remesla ta promysly. [Ukraine, the state: crafts and trades.] *Encyclopedia of the History of Ukraine: Ukraine – Ukrainians. Book 1 / editor: VA Smoliiy (chairman) and others. NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine*. Kyiv: Scientific Thought Publishing House, 2018. 608 p. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=01.04.202 [in Ukrainian].

12. Luts' S. Yuvelirne mystetstvo Ukrayiny na zlami XX-XXI st.: henezys postupu. [Jewelry art of Ukraine at the turn of the XX-XXI centuries: the genesis of progress.] *Demiurge: ideas, technologies, design perspectives*. 2019. Volume 2. № 1. pp. 93–111 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASC_meta [in Ukrainian].

13. Matolich I. Ya. Tendentsiyi rozvytku koval's'koho mystetstva (za pidsumkamy mizhnarodnoho festyvalyu «Svyato kovaliv», m. Ivano-Frankivs'k). [Trends in the development of blacksmithing (following the results of the international festival «Feast of Blacksmiths», Ivano-Frankivsk).] *Art and Design*. 2020. № 2. Pp. 73–82. URL: <http://artdesign.knutd.edu.ua/wp-content/uploads/sites/33/2020/09/73-82-%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%86%D0%A7.pdf> [in Ukrainian].
14. Pop'yuk I. Arkhitekturnyy kovanny metal: tradytsiyne y moderne v dorobku bukovyns'kykh maystriv Andriya Xorta y Ihorya Veren'ka. [Architectural wrought metal: traditional and modern in the works of Bukovinian masters Andriy Hort and Igor Verenko.] *Ukrainian art history: materials, research, reviews*. 2011. Vip. 11. pp. 72–77 [in Ukrainian].
15. Pro skhvalennya Eksportnoyi stratehiyi Ukrayiny («dorozhn'oyi karty» stratehichnoho rozvytku torhivli) na 2017–2021 roky: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 27 hrudnya 2017 roku № 1017-r. [On approval of the Export Strategy of Ukraine («road map» of strategic trade development) for 2017-2021: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 27, 2017 № 1017 – r.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1017-2017-%D1%80#Text> [in Ukraine].
16. Rohotchenko S. Dosvid odes'koho pidpryyemstva «Artferrum» yak odyn zi shlyakhiv vidrozhennya koval's'koho mystetstva. [The experience of the Odessa enterprise «Artferrum» as one of the ways to revive the art of blacksmithing.] *Art History of Ukraine*. 2018. №18. Pp. 209–216 [in Ukrainian].
17. Rohotchenko S. Zberezhennya tradytsiy ta vprovadzhennya innovatsiy u koval's'komu mystetstvi Ukrayiny vid 1970 rokiv do s'ohodennya. [Preservation of traditions and introduction of innovations in the blacksmith art of Ukraine from 1970 to the present.] *Modern Art*. 2018. Vip. 14. pp. 287–298 [in Ukrainian].
18. Svintsyts'ka O. M., Tkachuk V. O. Kreatyvna ekonomika ta kreatyvni industriyi: navch. posibn. [Elektronne vydannya]. [Creative economy and creative industries: textbook. manual [Electronic edition.]] Zhytomyr: Zhytomyr Polytechnic State University, 2020. 218 p. [in Ukrainian].
19. Khananova N. Suchasna keramika ta interaktyvne mystetstvo. [Contemporary ceramics and interactive art.] *Artistic practices of the beginning of the XXI century: innovations, tendencies, prospects: collection of scientific works / Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mykhailo Boichuk*. Kyiv, 2019. Issue. 1. pp. 111–116. URL: https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2020/07/2019_zbirnyk_hudozhni_praktyky-1.pdf [in Ukrainian].
20. Chehusova Z. Osoblyvosti khudozhn'oyi transformatsiyi ta interpretatsiyi natsional'nykh tradytsiy obrazotvorennya u profesiyniy keramitsi Ukrayiny periodu 1990–2010-kh rokiv. [Features of artistic transformation and interpretation of national traditions of education in professional ceramics of Ukraine in the period 1990-2010.] *Art studies*. 2014. Number 4. pp. 79–98. URL: <http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2014/4/79.pdf> [in Ukrainian].
21. Chehusova Z. Ukrayins'kyy rukotvornyy kylym: istorychne mynule ta perspektyvy. [Ukrainian man-made carpet: historical past and prospects.] *Ukrainian art history: materials, research, reviews*. 2018. Vol. 18. S. 111–122 [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 81-139; 81'32

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-13

Anatolii BEZPALENKO,

orcid.org/0000-0002-2389-7442

Doctor of Philological Sciences, Professor,

Professor at the Department of Foreign Languages of Chemical and Physical Faculties

Institute of Philology

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) profitolik@ukr.net

**VOCALISM OF INDO-EUROPEAN ROOT
IN THE MIRROR OF PROBABILITY THEORY**

Probability theory is extrapolated to vocal changes in Indo-European root. The all-encompassing power of the phenomenon of normal distribution, which is the basic category of probability theory, is demonstrated. Probability theory coupled with motion theory make it possible to reveal the causes and patterns of vocal root alternations, as well as to better understand the nature of the sonant coefficient, postulated by F. Saussure. The article for the first time proposes a diagram of the normal distribution (Gaussian curve) in the pronunciation of Indo-European vowels localized in the phonetic field of the Hellwag triangle bounded by cardinal phonemes I – A – U. The diagram highlights the fields of high training (when acquired automatism) and low training (lack of automatism) when pronouncing vowels. Based on the diagram, the formula for the probability of vocal transitions is derived for the first time: $P(A \rightarrow E) > P(A \rightarrow I)$, or $P(A \rightarrow O) > P(A \rightarrow U)$, which is organically related to the formula first proposed by the author in 2001: $t i \rightarrow a = t i \rightarrow e + t e \rightarrow a$, or $t a \rightarrow u = t o \rightarrow a + t o \rightarrow u$. The truth of the diagram and formulas is confirmed by a large number of examples from Indo-European languages, as well as new experimental data on the articulatory-acoustic distance (ϵ) between the vowels of the Hellwag triangle. In addition to explaining the patterns of vocal changes, diagram and formulas can serve as a reliable key to the correct etymologization of some Indo-European lexemes. The application of the mathematical approach, as well as the theory of movements to speech phenomena are an original scientific and methodological paradigm, which is presented in the article.

Key words: alternation of vowels, Hellwag triangle, probability theory, motion theory, normal distribution.

Анатолій БЕЗПАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2389-7442

доктор філологічних наук, професор,

професор кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) profitolik@ukr.net

**ВОКАЛІЗМ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКОГО КОРЕНЯ
У ДЗЕРКАЛІ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ**

Теорію ймовірностей екстрапольована вокалічні зміни в індоєвропейському корені. Продемонстровано всеохопну силу феномену нормального розподілу, який являє собою базову категорію теорії ймовірності. Нормальний розподіл, простираючись на усі природні явища, охоплює і мовну матерію, зокрема вокалічну мінливість індоєвропейського кореня, яка розглядається як множина фізіологічних (артикуляторних) рухів. Такий підхід дав можливість розкрити причини і закономірності вокалічних кореневих альтернацій, а також краще зрозуміти природу появи сонатного коефіцієнта, постульованого Ф. Соссюром. У статті вперше запропоновано діаграму нормального розподілу (крива Гауса) при артикуляції індоєвропейських голосних, що локалізуються у фонетичному полі трикутника Хеллвага, обмеженого кардинальними фонемами I – A – U. У діаграмі виділено поля високого тренінгу (коли набуто автоматизм) і низького тренінгу (відсутність автоматизму) при вимові голосних. На основі діаграм вперше виведено формулу ймовірності вокалічних переходів: $P(A \rightarrow E) > P(A \rightarrow I)$, або $P(A \rightarrow O) > P(A \rightarrow U)$, яка органічно пов'язана з формулою, вперше запропонованою автором іще у 2001 р.: $t i \rightarrow a = t i \rightarrow e + t e \rightarrow a$, або $t a \rightarrow u = t o \rightarrow a + t o \rightarrow u$. Істинність діаграми і формул підтверджено великою кількістю прикладів із індоєвропейських мов, а також новими експериментальними даними щодо артикуляторно-акустичної відстані (ϵ) між голосними трикутника Хеллвага. Окрім пояснення закономірностей вокалічних змін, діаграма і формули можуть слугувати надійним ключем для правильної етимологізації деяких індоєвропейських лексем.

Застосування математичного підходу, а також теорії рухів до мовних явищ являють собою оригінальну науково-методологічну парадигму, яка представлена у статті.

Ключові слова: альтернація голосних, трикутник Хеллвага, теорія ймовірності, теорія рухів, нормальний розподіл.

The task of science is to explain the nature of things, that is, to discover a new causal relationship between two or more phenomena in a certain area of reality.

The object of the proposed discourse is the word, which should be considered the central unit of language, and its subject – vocalic changes in the word, which, in fact, are the central crossroads in the study of the word.

Every component of a word – syllable, morpheme, phoneme, vocalism, consonantism, accentuation – the all paradigmatically and syntagmatically, must be studied in order to find strong causal relationships.

In the proposed article, we will limit ourselves to the study of vocal changes. It is known that the most significant contribution to the study of Indo-European vocalism was made by Ferdinand de Saussure in his “*Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*” (1879). In this work, the scientist put forward the theory of sonant coefficients, trying to find vocal analogies (parallels) in Sanskrit, Greek, Latin, Gothic and Aryan. The essence of the theory is that, according to Saussure, in the pre-Indo-European language there were indefinite vowels (i.e. sonant coefficients), which in different positions and in different Indo-European languages could pass whether into [A], or into [E], then into [O]. For example: I.E. *a* corresponds to Aryan *a*, European *e* and *a*, Gothic *i* and *a*, Greek *e*, *a* or *o* (Cочур, 1977: 303, 310, 311). Saussure simply stated vocal alternations in Indo-European languages, without emphasizing the ontological reasons for their occurrence. The approach to I.E. vocalism in the aspect of probability theory can serve as a supplement to his theory of the sonant coefficients because it explains the nature of their emergence.

From the standpoint of W. Humboldt and A. Schleicher, language is a natural phenomenon that is similar to the human body, animals, plants, so language changes occur according to the same laws as changes in living organisms (Cited by Кондрашов, 1979: 63). Thus, in the study of linguistic phenomena it is possible and necessary to apply the same approaches as to other natural phenomena, including mathematical ones.

That is why as a heuristic start we offer two short excursions – one – in **the theory of motion**, the second – in **the theory of probability**. Both theories are a cornerstone in explaining the nature of things.

Regarding the theory of movements, we note that articulatory movements are regulated and controlled by the same motor center of the hemispheres of the human brain as other muscle movements. Subconsciously, this is recorded by our ancestors, even in the token itself, the Ukrainian word *мова* (*language*)

derived from the I.-E. root *mov-* (as Polish. *mowa*, Latin *moveo*, *mōvī*, *mōtum*, here also English *move*, French *mouvoir*, German *movieren*, Spanish *mover*), where the central are the seme *to move, to set in motion*). This fact is a long-standing and true evidence that speech movements by their neurophysiologic nature are identical to other physical movements of man. As Ramanand Tivari noted, “words are the oldest witnesses of history. Cultural and historical facts are so firmly engraved in them that they cannot be refuted. Due to their divine (subtle) nature and connection with society, they act as bold and objective witnesses in the language court” (Cited by: Тищенко, 2006: 7). This is also consciously proved in the works of scientists, in particular, the founder of the theory of movements N.A. Bernstein. In his article “*Природа навыка и тренировки*” the author analyzes in detail “motor skills”, as well as the phenomenon of automatism, and the very process of developing this automatism, which he calls the process of automation of the motor act. (Бернштейн, 1979: 81 – 84). On the way to acquiring a person’s automatic skill of accurate hitting, i.e. the main, normalized correct movement-state lies a number of unconscious, awkward and inaccurate movements, which N. Bernstein calls “background technical movements” (Ibid). For example, when playing darts, we make sure that under the same conditions, the probability of hitting by the second and third darts the same point where the first darts were hit is very small. Each subsequent dart often hits an adjacent point, even when they all hit a single digit field.



Pic. 1

Holes in the target show the scatter of inaccurate (background) hits when trying to strike at the top ten. Similarly, when articulating by adjusting the movements of the articulatory organs provides self-control of the subject in pronunciation, vocals, and provides reconciliation of their own phonation with orthoepic standards and standards of singing, as well as by adjusting the “posing” movements provides verification of body position with reference position. In all types of human movements it should be distinguished “series of technical background’s movements” and the “main, correct automatic movement”. Self-learning entity in the formation of pronunciation, vocal are



Pic. 2

Note: Interestingly, semantic corrections in this regard are correlated with sensory-motor, i.e. with acoustic-graphic corrections. They also are initially “clumsy”, inaccurate, until they become automatic, but this is the subject of another study.

provided by adjusting movements and verification (Шмидт, Визендангер, 1996: 88–128).

The speech movements are carried out according to the same biological, neurophysiologic laws as all other human movements. Unconscious speech error has the same neurophysiologic causes as the failure of the second and third darts to hit the target point, which we hit the first dart when playing darts, because at first, in the absence of automatism, every movement to the goal is awkward and is accompanied by a series of semantic and sensory corrections. Automatism occurs when the movement is performed, so to speak “without looking”, and its implementation occurs beyond the threshold of consciousness (Бернштейн, 1979: 83).

A wrong choice of the target is more probable, the smaller the difference (distance) between these targets: *n* substitutes *b* in **norn*, *t* – *r* in **rourist*, *f* – *d* in **worf* because the keys with these letters are adjacent figures in the visual gestalt of the keyboard so just as

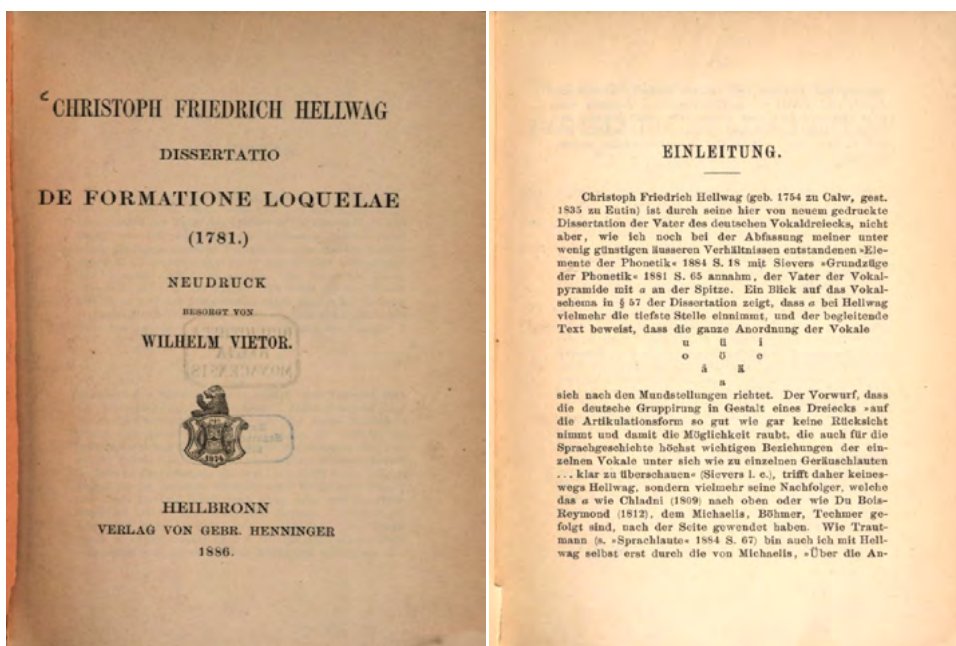
e substitutes *i* in the pronunciation of the word [ekə'nəmiks] / [i:kə'nəmiks] because these sounds are also adjacent, but in acoustic field. These facts demonstrate the phenomenon of **normal distribution** in probability theory. (Analysis of the mistakes shows that in the English language *z* is never substituted by *l* or *x* by *p*, because the keys with these letters are not contiguous on the keyboard (Pic. 2)

Let us turn to the vowel triangle, first proposed by Christoph Friedrich Hellwag (1754–1835) in his study “*Dissertatio de formatione loquelae*”, written in Latin in 1781. Here are the facsimile pages of his work (Pic. 3).

We can see that on the pages of Hellwag’s work his triangle is depicted in a mirror image, which is unusual in comparison to its later images in phonetics textbooks:

u ü i
o ö e
ä ä
a

In all variations of the image of the Hellwag triangle, which are found in other researchers, for example, A. Bell (1894), Л. Щерба (1937) (Зиндер, 1979: 198–200), and Daniel Jones (Jones, 1997: IV) the fixation of the cardinal, i.e. the most distant vowel phonemes in the triangle remains unchanged. These three phonemes form a field of phonetic events and between

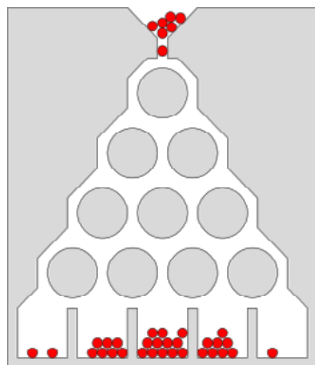


Pic. 3. Hellwag

them in this field the all variety of vowels that occurring in different languages can be gradually placed.

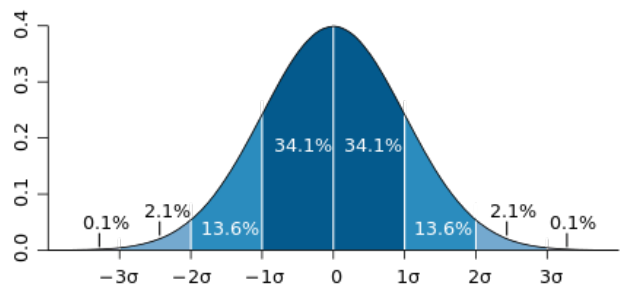
Regarding the excursus into **the probability theory**, we note that such a branch of mathematics has historically grown out of people's attempts to understand the laws of gambling, such as card games, roulette, dice, dominoes, darts, and others. People always wanted to break the jackpot and therefore tried to understand the regularity of the game and predict the game event. Ch. Huygens, B. Pascal, and P. Fermat are considered to be the pioneers of probability theory. But their approaches were mostly applied ones. The first theoretical substantiation of probability theory was made by J. Bernoulli. Finally, probability theory as a branch of mathematics was substantiated by A. Kholmogorov, who formulated a system of axioms of probability theory.

A significant contribution to probability theory was made by Charles Darwin's cousin, Francis Galton (1822–1911), who invented and constructed the so-called **Quincunx**, or **Bean machine**, which was later called the **Galton box**. Galton's invention is a successful visualization of what is called a normal distribution in probability theory (Pic. 4).



Pic. 4. Bean machine

The graph of the density of probabilities of a normal distribution is one of the most important functions of probability theory, which is traditionally represented by the Gaussian curve (Pic. 5).

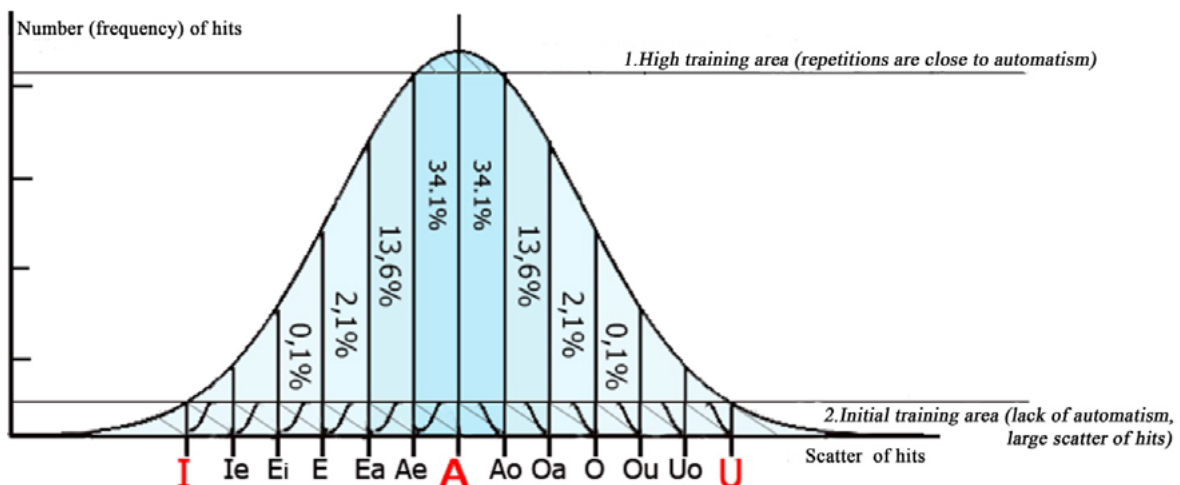


Pic. 5. Normal Distribution

The number or frequency of events is plotted on the ordinate axis, and the scatter of events in space is plotted on the abscissa axis. If we extrapolate the diagram to human motions, it turns out that the zero mark on the abscissa will mean an ideal motor hit, so to speak, an ideal intention to move, or a situation where the intention completely coincided with its actual execution. The marks to the right and left of zero will illustrate the scatter of real motor attempts that deviate from ideal intent. The Gaussian curve illustrates this relationship: the greater the number of movements or their frequency, that is the greater the training, the closer our movements are to their ideal performance, in other words, the more accurate the hit that occurs with automatic movement.

Extrapolating the curve of normal distribution on the pronunciation of cardinal vowels **I – A – U**, we obtain the following diagram (Pic. 6).

The ordinate axis shows the number (frequency) of events, in our case articulations; the abscissa axis shows the value of the normal distribution of



Pic. 6

Table 1

Speaker 1						Speaker 2					
A-I	A-o	A-U	I-o	I-U	o-U	A-I	A-o	A-U	I-o	I-U	o-U
1256	840	1054	991	406	940	1328	920	1690	1279	749	1200

(Дрюченко, 2014: 193)

these events (articulations) in space as a percentage. The farther from the central perpendicular, the more deviations in articulation. On the abscissa axis in the lower horizontal shaded area of the initial training in phylogeny (i.e. geo-historical, statistical sense) there is to be, so to speak, a normal distribution of the second order: on the left – the links $A \rightarrow Ae \rightarrow Ea \rightarrow E \rightarrow Ei \rightarrow Ie \rightarrow I$, and on the right – respectively the links from A to U. This statement seems relevant for ontogenesis, when the teacher by durable repetition achieves accurate student’s pronunciation of a sound; this is shown in the upper shaded area.

The following formulas follow from the diagram: $P(A \rightarrow E) > P(A \rightarrow I)$, or $P(A \rightarrow O) > P(A \rightarrow U)$, which should be read as follows: the probability of transition of sound A to sound E is greater than that to sound I, and, accordingly, the probability of transition of sound A to sound O is greater than to sound U. Obviously, the probability of transition of vowels (or their substitutions) is greater, the shorter the location, and hence the acoustic distance between them in the phonetic field of the triangle. It is significant that our conclusions coincide with the experimental (acoustic) data, which are given in the work of O. Driuchenko “Голосні звуки мови: Terra incognita”, the table iom which we present here:

Minimum distances ϵ between elementary segments of different pairs of sounds in Russian (averaged values), where ϵ , according to O. Driuchenko, is “an indicator of the plane of motion of vowel sound trajectories” (Дрюченко, 2014: 217), or in other words – a zone of probability of vowel substitution in the phonetic space of the Hellwag triangle (Table 1).

In bold in the table, we have highlighted the index of the greatest distance that takes place between the extreme (cardinal) Russian vowels of the Hellwag triangle. (The exception is the pointer o – U, speaker 2).

In other words, here we have experimental confirmation of our equation, described in 2001: $t i \rightarrow a = t i \rightarrow e + t e \rightarrow a$, or $t a \rightarrow u = t o \rightarrow a + t o \rightarrow u$,

where t is the time of formation of vowel substitution in the geo-historical aspect. (Безпаленко, Беспаленко, 2001: 107 – 111).

The equation should be read as follows: if in the synchrony of a certain Indo-European language there is a two-membered alternation of (cardinal) phonemes in a root, then there must be or previously existed outside the norm (in dialect), or in a related language also a variant of the root with a transitive phoneme.

Let’s illustrate with examples (Pic. 7).

Observation of the alternation of the extreme (cardinal) vowels I – A – U in Germanic languages, especially in the system of German strong verbs also confirms the validity of proposed formula:

for *bInden – bAnd – gebUnden* (tie) we find *Eng. bEnd – bond [bʌnd]*;

for *fInden – fAnd – gefUnden* (find) we find *Old Germ. fEndeo – Lat. pOntis* (bridge), *Gr. pOntos* (sea) (Harper, 2000: F, 6) here also *Rus. фОнд* (fund);

for *trInken – trAnk – getrUnken* (drink) we find *Old Germ. drEnken* (Harper, 2000: D, 19) – *Eng. draw [drɔː]*;

for *rIngen – rAng – gerUngen* (fight) we find *Old Germ. krEngas*, *Old Fr. rEng*

– *Dutch rOng*, *Gr. korOnos* (Harper, 2000: R);

for *sIngen – sAng – gesUngen* (sing) we find *Old Germ. sEngwanan* (Harper, 2000: S, 24), *Eng. sang [sæŋ]* – *Eng. song [sɔŋ]*;

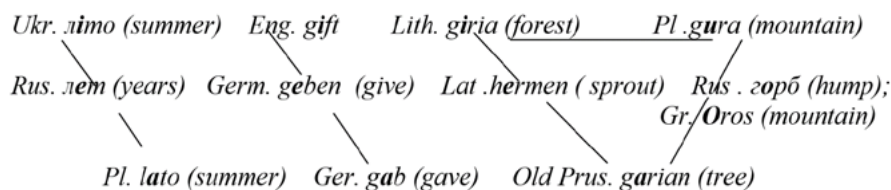
for *sInken – sAnk – gesUnken* (sink) we find *Old Eng. sEnch* – *Old Nor. sÖkkva* (Harper, 2000: S, p. 24);

for *wInden – wAnd – gewUnden* (enwind, plait) we find *Old Ger. wEntas*,

Lat. vEntus, *Lith. vEtra* – *Eng. wander [wʌndə]* (Harper, 2000: W, 9);

for the strong German verb with the alternation **A – I – A**:

fAngen – fIng – gefAngen (catch), where, it would seem, there could never be the forms with alternates *E* та *O*, consistently we find them in diachrony or



Pic. 7

in other languages: *Old Eng. fEngtoð (catching) – Eng. fOn (Pre-Ind. fangen)* (Harper, 2000: F, 2).

The evidences from English language:

In the roots of English words, where the diphthong [ɔɪ] **make** [mɔɪk], **take** [tɔɪk] occurs, in etymological analysis we find the sound **A**, which is adjacent to the first vowel ɔ and which not only closes all vowels on the left side of the triangle, but in the root **tak-e** even extends to the right its side, including vowels O and U:

make [mɔɪk] *Old Eng. mAcian, Old Fris. mAkia (build), Dan. mAken, Ger. mAchen (make)* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: M, 1);

take [tɔɪk] originates from *Old Eng. tAcan*, which in turn comes from *Old Norv. tAka*, which related to *Goth. tEkan*, and connected with *Eng. tOUch* with the variant **O**, and also *toke [tOŃk]*, that means *a puff with a cannabis cigarette*, and from the variant **O** the transition to the variant with adjacent **U** in the form of *took* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: T, 1);

In other English Irregular verbs we also find related sounds in etymological analysis.

For example, for **ɔI – OŃ (break – broke, broken)** we find related *Eng. brake* (Abby Lingvo, 2011), which, in turn, comes from the *Old Fr. brAc (handle, lever)*, containing adjacent **A** (Harper, 2000: B, 31);

for **Æ – Ń (can – could)** we find middle sound **A** in *Old Fris. kAnna (know, receive)* and *Goth. kAn-njan (the same)* (Harper, 2000: C, 5] which moves even on the right side of the triangle in *Germ. kŃn-nen (can)* with the variant **O**; and for **shall – should** we find *Old Eng. scEal, sceOld, Ger. soll*, which are related to *Old Norv. skAl, Old High Germ. scAl* and *Dan. zAl* (Abby Lingvo, 2011), where, as we

see, all adjacent vowels of the triangle are involved, except the extreme **I**;

for **Æ – ɔ: (catch – caught)** we find the neighboring **A** in *Old Fr. cAcchen, cAchier (pursue), Lat. cAptāre, cApere (grasp)* (Abby Lingvo, 2011);

for **U: – I – ʌ (do – did – done – the verb)**, the forms of which includes the extreme vowels of the Helwag triangle, in the etymological analysis we find also all intermediate vowels: in *Old Eng. dŃn, Old Fris. duĀn, Old High Germ. tUon, Lat. abdEre (postpone, save), Gr. tIthEnai (place)* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: D);

for **E – O (n) (get – got)** we find the reflex with **I** in *Old Eng. gIetan*, which is related to *Old Norv. geta (get, receive)* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: G) and *Old Sw. gIssa (consider)*, and the reflex with the adjacent **A** in *Gr. khAndanein (hold, keep), Wel. gAnnu, Old Eng. *gIetan* in the form of Past Tense *gAt* (Harper, 2000: G, 8);

for **I: – ɔ: (see – saw)** we find the reflexes with both adjacent vowels on the left side of Helwag's triangle: with **A** in *Old Eng. sAgu* with the meaning of *saying*, from where *sAga* comes, which related to the reflexes with **E** in *Germ. sEhen, Old Fris. sEd, Lat. sĒdēs (seat, place)* and related to *Lat. sEdēre (sit)* (Abby Lingvo, 2011, Harper, etymological forms for *see, saw*).

Note: Here we have a sensational version; according to which in English verbs *see, sit* and *say* were the common figures occurring in the combined semantic field. Indeed, in order **to say**, you had **to sit** opposite and *see* the eyes of an interlocutor. D. Harper even notes that English *see* originally meant only *"follow with the eyes"*, that is, to follow the eyes of the interlocutor (Harper, 2000: S). Once again, we are convinced of the incredible structuring power of the phenomenon of normal distribution (here in relation to the semantics of a word) and the power of the principle of adjacency of the events on the abscissa axis. Once recorded by our ancestor, a word and its semes stated in it, necessarily explicitly or in disguise leave their mark (trace) in a language. All that remains to be done by an etymologist is to be able to "dig" this distributive adjacency with its semes out. But this is a topic for another article.

For **E – O (sell – sold)**, which is related to *Sp. sOIdar – sUEldo (solder, weld, connect, bring together, make ends meet)* we find the reflexes with adjacent sound **A** in *Sp. sAldar (make ends meet, sell cheap)*, from where *Sp. sAldo (balance)* comes;

for **I – ʌ (win – won)** we find *Proto-Ger. *wen-wAnan* and *Pre-I.E. *vAn* with the meaning *outdo, conquer* (Harper, 2000: S, 9), which includes **A**;

for **AI – ɔ (buy – bought)**, which is related to *Old Eng. and. Middle Eng. budge (move, change) and budget* we find *Pre-I.E. *bhElgh (stomach, abdomen, inflate)*, from which, according to Harper, they originate and which includes the adjacent **E** (Harper, 2000: B, 37, 41], and which completely closes the left side of the triangle.

For **I: – ɔŃ (speak – spoke)** we find *Old Eng. spEcan*, which is related to *Old High Germ. spEhhan, Middle High Germ. spEchten (gossip), Middle Dan. spEken* and *Old Eng. spĀca* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: S);

for **steal – stole** we find *Old Eng. stElan*, which is related to *Old Fris. and Old Norv. stEla, Goth. stIlan, Germ. stEhlen, Old Eng. stOle* from *Lat. stOla, Gr. stOlē (clothing)* (Abby Lingvo, 2011; Harper, 2000: S), where the all adjacent vowels are represented.

In addition, many English Irregular verbs have alternations of *vowel – vowel* or *vowel – diphthong*, which, as in a number of German strong verbs,

directly confirm the all-encompassing force of **normal distribution**, because either one vowel alternates with adjacent, or adjacent vowels are combined in diphthong, so to prove the strength of the principle of **normal distribution** in phonetics it does not require special etymological research: *become* – became ($\wedge - E$); *come* – came ($\wedge - EI$); *feel* – felt ($I: - E$); *give* – gave ($I - EI$); *keep* – kept ($I: - E$); *read* – read ($I: - E$); *swim* – swam ($I - \text{Æ}$); *seat* – sat ($I - \text{Æ}$); *go* – gone ($\text{əʊ} - \nu$).

It is possible to conclude that **the vowels in the Indo-European roots play the role of fragile filler in the rigid frame of the consonants**. The consonants in the root play role of its identifying factor.

Thus, it is possible to see that the use of probability theory in combination with motion theory makes it possible, on the one hand, to reinterpret morphologic changes in word, and thus, on the other hand, can serve as a supplement to Saussure's theory of the sonant coefficients because it explains the nature of

their emergence. And finally it serves as a reliable key for adequate etymological analysis. And besides that it gives an opportunity to understand the process of the pronouncing mistakes occurring and thus to avoid them: to put a learner the correct pronunciation, you need to teach him or her precisely to select the only correct acoustically-motor goal among others in sensory-motor shade. It can be achieved by multiple repetitions and corrections.

In language there are strict causal relationships between phenomena that are similar to biological and physical relations in nature, therefore language is a natural phenomenon and linguistics is exclusively the natural science, like biology, physics and mathematics, and must be described using compact formulas.

In general, language teaching is nothing but training (*Fr. dressage*) of movements at different levels of consciousness. We (teachers) are actually coaches (*Fr. formateurs*), especially in the early stages of language learning.

BIBLIOGRAPHY

1. Безпаленко А. М., Беспаленко А. А. Нейропохибка і вокалічна алоемія слов'янського кореня. Наукова спадщина професора С.В.Семчинського і сучасна філологія. Частина перша. Київ : ВПЦ Київський університет, 2001. С. 107–111.
2. Бернштейн Н. А. Природа навыка и тренировки. *Хрестоматія по общей психологии. Психология памяти.* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 81–84.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. Москва : Высшая школа, 1979. 312 с.
4. Дрюченко Олексій. Голосні звуки мови: Terra incognita. Харків : Курсор, 2014. 445 с.
5. Кондрашов Н. А. История лингвистических учений : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1979. 244 с.
6. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1977. 695 с.
7. Тищенко Костянтин. Мовні контакти: свідки формування українців. Київ: Аквілон-Плюс, 2006. 416 с.
8. Шмидт Р., Виндэнгер М. Двигательные системы. *Физиология человека. В 3-х томах Т. 1. Шмидт Р., Тевс Г. (ред.).* Перев. с английского под ред. акад. П. Г. Костюка. Москва : Мир, 1996. С. 88–128.
9. Abbyu Lingvo x 5. Многофункциональный словарь с интерактивными возможностями. Москва: Компания АБВУУ. Електронне видання, 2011. URL: <http://softpacket.ru/abbyu-lingvo-x5-professionalnaya.html> (дата звернення 31.10.2020).
10. Bean Machine. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Bean_machine (Дата звернення 21.06.2021).
11. Harper Douglas. Online Etymology Dictionary, 2000. URL : <https://www.etymonline.com/> (Date of addressing: 31.10.2020).
12. Hellwag Christoph Friedrich. Dissertatio de formatione loquelae. URL : <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10582927?page=9> (Date of addressing: 21.06.2021).
13. Jones Daniel. English Pronouncing Dictionary. Originally completed by *D. Jones*. Extensively revised and edited by *P. Roach* and *J. Hartman*. 15th edn. Cambridge : Cambridge Univs. Press, 1997. 559 p.
14. Normal Distribution. URL : https://www.researchgate.net/figure/Normal-distribution-bell-shaped-curve-with-standard-deviations-From_fig1_267101013 (Date of addressing: 21.06.2021).

REFERENCES

1. Bezpalenko A.M., Bepalenko A.A. Neuro-pokhybka i vokalichna aloemii slovianskoho korenia. [Bezpalenko A.M., Bepalenko A.A. Neuro-error and vocalic alloemy of the Slavic root]. *Scientific heritage of Professor Semchinsky and modern Philology. Part 1.* Kyiv: Publishing centre of Kyiv University, 2001, pp. 107 – 111 [in Ukrainian].
2. Bernshtein N. A. Priroda navyika i trenirovki. [Bernstein N.A. The nature of skill and training]. *Reader on general Psychology. The psychology of memory.* Ed. Y.B. Gippenreiter, V. Y. Romanov. Moscow: Publishing house University of Moscow, 1979, pp. 81 – 84 [in Russian].
3. Zinder L.R. Obschaya fonetika. [Zinder L.R. General Phonetics]. Moscow: Vysshaya shkola, 1979, 312 p. [in Russian].
4. Driuchenko Olexsii. Holosni zvuky movy: Terra incognita. [Driuchenko Olexii. Vowels of language: Terra incognita]. Kharkiv: Kursor. 2014, 445 p. [in Ukrainian].
5. Kondrashov N.A. Istoriya lingvisticheskikh ucheniy: Uchebnoye. posobie dlya studentov ped. in-tov. [Kondrashov N.A. History of linguistic studies: Manual for students of pedagogic institutes]. Moscow: 1979, Prosveschenie, 244 p. [in Russian].

6. Sossyur F. Trudyi po yazyikoznaniyu [Saussure F. Works on linguistics]. Moscow: Progress, 1977, 695 p. [in Russian].
7. Shmidt R., Vizendanger M. Dvigatelnyie sistemyi. [Schmidt R., Wiesendanger M. Motion Systems]. *Human Physiology. In 3 volumes T.1. Schmidt R., Thevs G. (ed.) Transl. from English.* Moscow: Mir, 1996, pp. 88 – 128 [in Russian].
8. Tyshchenko Kostiantyn. Movni kontakty: Svidky formuvannia ukrainsiv. [Tyshchenko Kostiantyn. Language Contacts: Witnesses of the formation of Ukrainians]. Kyiv: Akvilon-Plus, 2006, 416 p. [in Ukrainian].
9. Abbyy Lingvo x 5. Mnogofunktional'nyy slovar' s interaktivnymi vozmozhnostyami. [Abbyy Lingvo x 5. Multifunctional Dictionary with interactive Features]. Moscow: ABBYY Company. Electronic Edition, 2011, URL: <http://softpacket.ru/abbyy-lingvo-x5-professionalnaya.html> (data zvernennia 11.11.2020) [in Russian].
10. Bean Machine. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Bean_machine (data zvernennia 21.06.2021).
11. Harper Douglas. Online Etymology Dictionary, 2000, URL: <https://www.etymonline.com> (data zvernennia 31.10.2020).
12. Hellwag Christoph Friedrich. Dissertatio de formatione loquelae. Heilbronn: 1781. URL: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10582927?page=9>(data zvernennia 21.06.2021).
13. Jones Daniel. English Pronouncing Dictionary. Originally completed by D. Jones. Extensively revised and edited by P. Roach and J. Hartman. 15th edn. Cambridge: Cambridge Unvs. Press, 1997, 559 p.
14. Normal Distribution. URL: https://www.researchgate.net/figure/Normal-distribution-bell-shaped-curve-with-standard-deviations-From_fig1_267101013 (data zvernennia 21.06.2021).

UDC 81'255=111=161.2:81'276.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-14>**Alla BOLOTNIKOVA,***orcid.org/0000-0003-4781-7475**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) a.p.bolotnikova@gmail.com***Viktor CHERNYSHOV,***orcid.org/0000-0002-0960-8464**Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) prepod.pntu@gmail.com***Halyna TALOVYRIA,***orcid.org/0000-0003-2667-8382**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Poltava, Ukraine) schoolenho@gmail.com*

PECULIARITIES OF ENGLISH-UKRAINIAN OFFICIAL BUSINESS STYLE TEXTS TRANSLATION

The paper focuses on the functioning peculiarities of official business style texts and the techniques of their translation. The authors emphasize that translating the official business style texts it is essential to hold a precise and concise style of expression. Observing strict linguistic standards in official business style of the target language allows the translator to solve complicated problems of business communication. Researches on the peculiarities of the official business style texts translation enables a statement on notorious difficulty of this style, translating of which requires particular attention, much learning, erudition, and large background knowledge. The clarity of information in a translated official document, unambiguity of its content depends on the quality of its translation. It is made clear that one of the major translator's problems in translating documentation and its terminological units is the polysemy in the official business discourse. The extremely important task for the translator, therefore, is to find the corresponding equivalents in the target (in this case Ukrainian) language. The authors state that the official business texts presuppose a standardisation of linguistic means (idioms, cliché, complex cliché constructions), using which one may achieve the syntactic and semantic formalisation of the text. The authors state that translating is a complex process in which it is very important that the translator's skills must be completed with the lingo-cultural knowledge, taking into consideration the interrelation of contacting cultures. It is emphasised that phraseological units, used in the official business texts, are mostly neutral. The authors note that translating of the official business documents, related to the enterprise commercial activity, it is essential to guarantee the correct use of semantic equivalents of the terms, the context translation, and interpretation of diverse abbreviations and acronyms. Creating and functioning of abbreviations and acronyms help using the language in a more economical, comprehensive and informative way, and making the content clearer in general. Business style overall is characterised by increasing standardisation and unification of the language, usage of idioms, clichés, and idiomatic constructions.

Key words: *clichés, complex language, English-Ukrainian translation, idioms, the official business style.*

Алла БОЛОТНИКОВА,*orcid.org/0000-0003-4781-7475**кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) a.p.bolotnikova@gmail.com***Віктор ЧЕРНИШОВ,***orcid.org/0000-0002-0960-8464**кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) prepod.pntu@gmail.com*

Галина ТАЛОВИРЯ,
orcid.org/0000-0003-2667-8382
кандидат педагогічних наук, доцент
(Полтава, Україна) schoolenho@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ

Статтю присвячено особливостям функціонування текстів офіційно-ділового стилю та особливостям їх перекладу. Наголошено, що у процесі перекладу текстів офіційно-ділового стилю варто дотримуватись точності та стислості викладу. Дотримання тих чи тих мовних норм в офіційно-діловому стилі мови перекладу допоможе фахівцеві розв'язувати складні проблеми ділового спілкування. Дослідження особливостей перекладу текстів офіційно-ділового стилю дає підстави стверджувати, що цей стиль є одним із найважливіших, тому потребує від фахівця уважності, обізнаності, ерудованості та фонових знань. Від якості перекладу офіційного документа залежить ясність інформації, яку містить документ, відсутність двозначності. З'ясовано, що однією з основних проблем перекладу термінів документів та термінологічних одиниць є багатозначність в межах офіційно-ділового дискурсу. Тому надзвичайно важливим завданням у процесі перекладу документів є пошук відповідних українських еквівалентів. Авторами виокремлено, що офіційно-ділові тексти передбачають стандартизацію мовних засобів (кліше, мовні штампи або клішовані конструкції), за допомогою яких досягають синтаксичної і семантичної формалізації тексту. Установлено, що процес перекладу фразеологічних одиниць є складним процесом, у якому, крім власної майстерності перекладача, важливими є лінгвокультурні знання, узаємини контактуючих культур. Акцентовано, що фразеологічні одиниці, які використовуються в текстах офіційно-ділового стилю, здебільшого нейтральні. Звернуто увагу на те, що у процесі перекладу офіційно-ділових текстів, які супроводжують процес комерційної діяльності підприємства, необхідним є правильне використання семантичних еквівалентів термінів, контекстний переклад та тлумачення різних скорочень. Крім того, увагу приділено аббревіатурам та скороченим словам, створення та функціонування яких сприяє мовній економії і робить зміст більш зрозумілим та інформативним. Загалом діловий стиль характеризується зростаючою стандартизацією й уніфікацією мови, вживанням сталих словосполучень, мовних кліше, застосуванням фразеологізмів.

Ключові слова: офіційно-діловий стиль, англо-український переклад, фразеологізми, мовні штампи, мовні кліше.

Problem statement in general and its connection with important scientific problems. The contemporary state of social development tightly bound with an increasing number of international ties and collaboration, which makes constant demands for the timely and correct information exchange that allows reducing economic expenses, maintaining the effective intercultural communications, coordinating the international activities. Translating business documentation traditionally requires following the strict rules and phrasal clichés: the translator, therefore, should be closely acquainted with the rules and specifics of business correspondence, have the skills and habits of business etiquette.

Translating of the official business texts is one of the most complex processes of translating, since it requires much erudition and versatile knowledge, close acquaintance with the theory of discourse, semantics, large background knowledge, and wide translator's competences. For instance, the translation of a contract cannot be correctly achieved if the translator's knowledge is limited with the areas of law, economics and specifics of record-keeping only. There is also necessity for the knowledge in the field of business, awareness of the terminology in the source and target language.

Review of the most recent researches and publications that contribute to solving of the problem.

Translation theorists note that the translation of official business documents must be concrete, precise, brief, clear, and the text of translation in the target language must not contain the syntactic structures of the source language, it must meet the common requirements of the target language (Арсентьева, 1993; Влахов, Флорин, 2009; Шевина, 2010; Kutateladze, 2014 et al.). Among the most recent and valuable researches, dedicated to general peculiarities of the official style texts translation that contribute the present study, there are should be mentioned works by M. Bukulova, E. Henish, M. Kutateladze, A. Roh, A. Shevina, and some others. The official business texts of English-speaking discourse are defined in a different way, according to their research area. This problem is wide and covers all the linguistic aspects that the business activity can offer in written or oral form, which encompass the vocabulary of business, trade, finances, and international affairs, typical business communications, such as presentations, negotiations, meetings, correspondence or producing reports (Kutateladze, 2014: 27).

Setting out the parts of the general problem that have not been solved before and at solving of

which aims the present paper. Due to the widening of international contacts, there appeared a necessity of performing communicative business tasks. Business communication, correspondence and documentation ensure functioning of economic relations between the agents of management of different countries. One of the major problems that arise between the international companies is the competent composing and translating of documentation, concerning their commercial activity. Business relations, the seriousness of the contracting parties and the level of their obligations depend on how clearly, correctly and competently this or that document will be composed. A competently composed business document is an essential for the efficient and safe cooperation of all parties and each single participant. The translation quality of each official document determines the clarity of information and its unambiguity. An increasing role of international economic relations as well as the necessity of the adequate translation of official documents for business, commercial, financial and other activities witness the relevance of the present study.

Purpose statement and the objective of the present paper. The purpose of the present study is to determine the functioning peculiarities of official business style texts and the specifics of their translation.

General study. One of the major defining features of the business style is that the words are used in their direct lexical meaning. It should be noted that translating the official business style texts, the translator should not allow or admit any emotional connotation, contextual meanings or simultaneous realisation of different meanings of the same word. Language templates and clichés, which may seem odd in the spoken English, are broadly in use in business documentation: e.g. *evaluation*.

A translation theorist A. Shevina speaks of two basic features of the official business style: «the content which is rendered in official business style, due to its considerable importance, must exclude any ambiguity and avoid any possible differences of interpretation; the official business style is characterised by a very limited circle of subjects» (Шевина, 2010: 13). Beside that, the official business style, according to the scholar, is characterised by the following:

- 1) strict language regulations (limited set of the means of expression and the ways they are to be used);
- 2) officiality (rigor of presentation: words are usually used in their literal meanings, imagery is usually absent, tropes are very rare);
- 3) impersonality (official business language avoids anything concrete or personal) [ibidem].

The precision as a stylistic feature of the official business style, first of all, finds its expression in the

use of specific terminology. The use of phraseological units, clichés and patterns is characteristic for business papers. We come across phraseological units and terms in reports, statutes, laws, notes, yet every area has its specific terminology. For instance, in financial, economic and business documents, there are such terms as: *liability to profit tax, extra revenue*; in diplomatic terminology: *to ratify an agreement, memorandum, pact*; in legislative documents is a frequent use of phraseological clichés such as: *judicial organ, the international court of justice, summary procedure, to hear a case, right of appeal*.

In the official business style, idioms are used in office, legislative, and diplomatic documents. In business speaking there is certain standardisation. Idioms are being used in direct and precise meaning, which does not allow any ambiguity.

Business papers have a strict tendency to use the traditional language, which is also characteristic for the style of official papers in English in general, applying a considerable number of archaisms and archaic idioms: *henceforth (from now on); aforesaid (mentioned above); beg to inform (ask to inform)*.

Common to all types of business style is the presence of abbreviations and acronyms: *MP (Member of Parliament), UN (United Nations), gvt (government), pmt (Parliament), DAS (Department of Agriculture, Scotland), ANC (African National Congress), BE (Bank of England), EEC (European Economic Community), EU (European Union), NATO (North Atlantic Treaty Organization); the same as in Ukrainian: ККД (коефіцієнт корисної дії – efficiency factor), МВФ (Міжнародний валютний фонд – International Monetary Fund), НБУ (Національний банк України – National Bank of Ukraine), ТОВ (товариство з обмеженою відповідальністю – limited liability company)*.

The official business style also makes use of Latinisms, which gain a kind of terminological colouring in the language of diplomatic papers: *Ad honores (Lat.) – for honour; free of charge; Ad litteram / Ad verbum (Lat.) – literary, directly as it has been said; Cito (Lat.) – urgent, quickly, fast; Et cetera / Etc. (Lat.) – and the rest, and others, and so forth*. With the use of this vocabulary the business style achieves its homogeneity and uniformity in writing.

The official style does not allow the use of any expletives or swearwords, colloquialisms or jargonization, yet, in business correspondence sometimes one can come across some professional jargon or vocabulary that circulates in colloquial everyday style: e.g., *HR (for the human resources manager) in English or кадровик (начальник або співробітник відділу кадрів або подібного підрозділу) in Ukrainian, платіжка (платіжне доручення, invoice) etc.*

Theorists and practitioners of translation S. Vlahov and S. Florin note that «the possibility of the adequate translation of a phraseological unit depends on the correlation between the units of the source language and the target language:

1) in case a phraseological unit has the precise correspondence (meaning + connotation) in the target language, which does not depend on the context, so that the phraseological unit of the source language which is equal to the phraseological unit in the target language can be translated with the equivalent;

2) in case a phraseological units can be translated in the target language with this or that equivalent, as usual with a deviation in meaning or connotation (or both), that is the phraseological unit in the source language, which is approximately equal to the phraseological language in the target language, can be translated by analogy;

3) in case a phraseological unit does not have in the target language either equivalents or analogies, that is the phraseological unit of the source language is unequal or inadequate to the phraseological unit in the target language, it can be translated with other, non-phraseological means» (Влахов, Флорин, 2009: 190).

The basic way to translate phraseological units which have interlanguage correspondence is the translation with help of an equivalent (fully or partially corresponding), analogy. By interlanguage phraseological equivalents we understand the semantically equivalent phraseological units in different languages which are characterised with the same structural and grammatical organisation and the number of components.

Following O. Arsentieva we distinguish two types of correspondence or equivalence: «*full equivalence*, that is the full correspondence to the plane of expression and the plane of content of phraseological unit, sameness of phraseological meaning, structural and grammatical organisation, and the component set of correlated units; *partly equivalence*, which is characterised by insignificant differences in the plane of expression of a phraseological unit of the same semantics» (Арсентьева, 1993).

Full equivalents are represented in English and Ukrainian by phraseological units which share the sameness of significant-denotative and connotative macrocomponents of meaning, identical structural and grammatical organisation and component composition: *numerical superiority* – *чисельна перевага*, *all the essential conditions of a contract* – *усі істотні умови договору*, *black market* – *чорний ринок*.

Partial phraseological equivalents include semantically equivalent phraseological units of the Ukrainian and English languages, which are characterised

by certain differences in terms of expression, which may be component or morphological in character. In most cases, the differences relate only to the component composition of the phraseological unit: e.g., the phraseological unit *to balloon prices* / *роздувати ціни* means to raise prices / піднімати ціни. The component composition of the both phraseological units coincide, the structural organisation is also the same, but there is an obvious difference in meaning of these two verbal components *роздувати* and *balloon*. Yet, both these verbs have the lexical meaning that describes an *increasing process*, which indicates their belonging to the similar semantic meaning.

Under non-equivalent phraseological units it is accepted to understand phraseological units that do not have a correspondence (equivalent) in the vocabulary of another language. The main ways of translating such units are tracing, descriptive translation and combined translation.

Tracing or literal translation of phraseological units, provided that there is a full or partial equivalent. Despite the presence of a full or partial equivalent, stable word combinations sometimes should be translated literary: *administrator with the will annexed* – *lit. адміністратор спадщини із доданням заповітом; особа, призначена для виконання обов'язків душеприкажчика*.

Descriptive translation of a phraseological unit is not a translation of the phraseological unit itself, but its interpretation, as is often the case with units that have no equivalents in the language of translation. These can be explanations, comparisons, descriptions, interpretations: *action of the first impression* – *lit. дія першого подання; розгляд справи за відсутності прецеденту*.

Conclusions. Thus, official business texts provide for strict standardization of language tools. Details of the official business text are mostly clichés, idioms or clichéd constructions, which achieve a certain syntactic and semantic formalisation of the text, which allows for relative unification and optimisation of business language. Translating official business texts is closely connected with the use of stable constructions, clichés and idioms, which belong to a differentiated special phraseology, without which the translation of a business text cannot be achieved with success. The very process of translating phraseological units cannot be reduced to the selection of «adequate linguistic equivalents», but is a complex process in which the translator's skills must be completed with the lingo-cultural knowledge, taking into consideration the interrelation of contacting cultures. Phraseological units used in official business style texts are mostly neutral. However, occasionally to

create the desired effect can be used emotional-evaluative and expressive-figurative means, including idiomatic expressions that have lost their imagery. Translating official business texts that accompany the business process of an enterprise requires the correct use of semantic equivalents of terms, contextual trans-

lation and interpretation of various abbreviations that can be used in the original language and, of course, correct text analysis to minimize not only lexical, but also syntactic, morphological, phraseological errors that may occur in translating. All this opens a promising perspective of the future studies.

BIBLIOGRAPHY

1. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в русском и английском языках и вопросы создания русско-английского фразеологического словаря : дисс. ... д-ра филол. наук. Казань, 1993.
2. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. Москва, 2009.
3. Переводческая коммуникация в XXI веке. Дискурсивные аспекты перевода: коллективная монография. Отв. ред. Н. М. Шутова. Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. 252 с.
4. Шевина А. Б. Официально-деловой стиль. Матрица переводческих проблем : учебное пособие. Екатеринбург, 2010.
5. Kutateladze M. Historical Review of Business English as a Part of English for Specific Purposes. *Journal in Humanities*. 2014. Vol. 3, Issue 1. P. 27–29.

REFERENCES

1. Arsenteva E. F. Sopostavitelnyiy analiz frazeologicheskikh edinit, semanticheski orientirovannyih na cheloveka, v russkom i angliyskom yazykah i voprosyi sozdaniya russko-angliyskogo frazeologicheskogo slovarya [Comparative analysis of phraseological units semantically oriented to a person in Russian and English and issues of creating a Russian-English phraseological dictionar]: diss. ... d-ra filol. nauk. Kazan, 1993. [in Russian].
2. Vlahov S. I., Florin S. P. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. M., 2009. [in Russian].
3. Perevodcheskaya kommunikatsiya v XXI veke. Diskursivnyie aspektyi perevoda [Translation communication in the XXI century. Discursive aspects of translation]: kollektivnaya monografiya. Otv. red. N. M. Shutova. Izhevsk : Izdatelskiy tsentr «Udmurtskiy universitet», 2019. 252 s. [in Russian].
4. Shevina A. B. Ofitsialno-delovoy stil. Matritsa perevodcheskih problem [Formal and business style. Matrix of translation problems]: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2010. [in Russian].
5. Kutateladze M. Historical Review of Business English as a Part of English for Specific Purposes. *Journal in Humanities*. 2014. Vol. 3, Issue 1. P. 27–29.

Сергій БОРЩЕВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-5538-8036

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мови та стилістики

Інституту журналістики

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *svbor@ukr.net*

АФРАЗІЙСЬКИЙ ВЕКТОР У ДОСЛІДЖЕННІ ГЕРМАНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ НЕВІДОМОГО ПОХОДЖЕННЯ

Стаття відображає результати дослідження лексики невідомого походження сучасних германських (англійської та німецької) мов.

Як показує ґрунтовний аналіз етимологічних словників сучасних та класичних європейських мов, вони містять помітний шар лексики, яка не має задовільної індоєвропейської етимології.

Метою статті є часткова генетична ідентифікація гіпотетично доіндоєвропейських субстратних елементів у лексичному складі сучасної англійської та німецької мов (переважно на основі спільногерманських реконструкцій). Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) виявити слова невідомого походження за лексикографічними джерелами: Oxford dictionary of English etymology (ODEE) за редакцією Ч. Т. Оніонса (Oxford, 1966) та Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (EWDS) Ф. Клюге (Kluge et al., 1989); 2) здійснити розподіл виявлених лексем за тематичними групами; 3) знайти паралелі до тих англійських та німецьких слів, що за межами германських мов не мають надійних індоєвропейських відповідників у мовах інших родин (насамперед в афразійських мовах, які разом із кавказькими пов'язуються з генетично ізольованою баскською мовою), та науково обґрунтувати можливість германсько-афразійських зближень у контексті теорії доіндоєвропейського субстрату (також відомої як теорія догерманського субстрату).

Нині лінгвісти мають у своєму розпорядженні значну кількість доказів, підтверджених доказами суміжних дисциплін, таких як краніологічна антропологія та генетика, що є аргументом на користь колишнього поширення неіндоєвропейських етнічних груп у доісторичній Європі – носіїв баскської, фіно-угорських, кавказьких мов, які збереглися в периферійних районах європейського континенту. Передбачається, що зазначена лексика була успадкована з доісторичних ідіомів стародавньої Європи і тому належить до гетерогенних доіндоєвропейських субстратів, характерними рисами яких на лексико-семантичному рівні є належність слів невідомого походження до тематичних груп лексики, які відзначаються значним ступенем автохтонності (назви рослин і тварин, терміни спорідненості тощо). Запропоновано оригінальні етимології на основі виявлених германсько-афразійських паралелей. Проаналізований лексичний матеріал дозволяє констатувати колишнє поширення автохтонних афразійських (семіто-хамітських) мов на території давнього розселення германських племен (включаючи Британські острови). Таким чином, постулюється участь афразійського компонента в етногенезі германців та диференціації германських мов.

Ключові слова: *лексика невідомого походження, доіндоєвропейський субстрат, гетерогенність, германські мови, афразійський компонент.*

Serhii BORSHCHEVSKYI,

orcid.org/0000-0002-5538-8036

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Language and Stylistics

Institute of Journalism

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

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

AFROASIATIC VECTOR IN THE STUDY OF GERMANIC LEXICON OF UNKNOWN ORIGIN

The present article reflects the results of research into the lexicon of unknown origin of the modern Germanic (English and German) languages.

As a thorough analysis of etymological dictionaries of modern and classical European languages shows, they contain a significant vocabulary layer that has no satisfactory Indo-European etymology.

The aim of the article is partial genetic identification of hypothetically pre-Indo-European substratum elements in the lexical composition of modern English and German languages (mainly based on Common Germanic reconstructions). The achievement of the above aim presupposes the fulfilment of the following tasks:

1) to identify words of unknown origin by analysing lexicographic sources (in this publication, the coverage of results was continued on the basis of the lexical data obtained from the Oxford dictionary of English etymology, edited by Charles Onions as well as Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache by Friedrich Kluge et al.);

2) to divide the identified lexemes into thematic groups;

3) to find parallels to the English and German words that do not have reliable Indo-European correspondences outside the Germanic languages, in the idioms of other families – primarily in the Afroasiatic languages that alongside the Caucasian idioms are associated with the genetically isolated Basque language – and to scientifically substantiate the possibility of Germanic-Afroasiatic approximations in the context of the Theory of Pre-Indo-European Substratum (aka Germanic Substrate Theory).

It seems safe to assume that today scientists have at their disposal considerable linguistic proof supported by the evidence of related disciplines such as craniological anthropology and genetics which is an argument for the former spread of non-Indo-European ethnic groups in prehistoric Europe – the native speakers of Basque, Finno-Ugric, Caucasian and Afroasiatic languages that have survived in peripheral regions of the continent.

It is presupposed that the lexicon specified was inherited from prehistoric idioms of ancient Europe and therefore belongs to heterogeneous pre-Indo-European substrata whose characteristic features at the lexical-semantic level are the attribution of words of unknown origin to thematic groups of vocabulary, which is marked by a significant degree of autochthonality (names of plants and animals, terms of kinship, etc). Original etymologies on the basis of revealed Germanic-Afroasiatic parallels are suggested.

The analyzed lexical material allows us to state the former spread of autochthonous Afroasiatic languages on the territory of the ancient settlement of the Germanic tribes (including the British Isles). Thus, the participation of the Afroasiatic component in ethnogeny of Germans and differentiation of the Germanic languages is postulated.

Key words: *lexicon of unknown origin, pre-Indo-European substratum, heterogeneity, Germanic languages, Afroasiatic component.*

Постановка проблеми. Як показує ґрунтовний аналіз етимологічних словників сучасних і класичних європейських мов, вони містять досить потужний шар лексики, яка не має задовільної індоєвропейської етимології. Здебільшого для таких лексем авторитетні лінгвісти припускають остаточно не з'ясоване доіндоєвропейське походження з давніх неіндоєвропейських мов середземноморського басейну, а також Північної та Західної Європи, що є аргументом на користь тези про виникнення індоєвропейських мов унаслідок накладання індоєвропейської прамови або її діалектів на неоднакові доіндоєвропейські субстрати (мови-підоснови) (Мосенкіс, 2002: 6; Порциг, 1964: 53, 62), що потребує ретельного і всебічного вивчення шляхом синтезу лінгвістики з історією, археологією та іншими суміжними науками (Ткаченко, 1989: 4).

Аналіз досліджень. Аналізуючи неіндоєвропейські лексичні релікти індоєвропейських мов, дослідники вибирали неоднакові етимологічні стратегії. Одні вчені обмежувалися загальними гіпотетичними твердженнями про «неіндоєвропейське», «передарійське», «праєвропейське», «егейське», «середземноморське», «кавказьке», «альпійське», «малоазійське» тощо походження таких лексем у слов'янських (Brückner, 1974: 53), германських (Дьяконов, 1984: 18), кельтських (Калыгин, Королев, 1989: 21), латинській (Ernout, Meillet, 1932) та давньогрецькій (Kretschmer, 1896: 401–420) мовах. Так, польський славист

А. Брюкнер припускає доіндоєвропейське (або, за власною термінологією вченого, «передарійське») походження назв *вола, цапа, барана, Вісли* тощо (Brückner, 1974: 53), чеський етимолог В. Махек стверджував належність значної частини назв вищих рослин у слов'янських мовах до т. зв. «праєвропейського» субстрату (Machek, 1954). Численні гіпотези інших мовознавців (Oštir, 1930) виявилися не досить обґрунтованими, оскільки були побудовані на переважно випадкових семантичних збігах фонетично несумісних лексичних зіставлень, які не утворювали надійних словотвірних рядів. Проте були й такі науковці, котрі надавали неетимологізовані лексичні одиниці комплексному, системному аналізу, розподіляючи їх за тематичними групами й широко залучаючи матеріал неіндоєвропейських мов.

Так, із кінця ХІХ ст., коли дедалі популярнішою ставала теорія «схрещування» і «змішування» мов, відомі спроби обґрунтування басксько-слов'янської єдності на основі лексичних (фонетико-семантичних) кореляцій (Topolovšek, 1894). Доіндоєвропейський шар у лексиці германської групи генеалогічно пов'язували з мовами кавказької (Marr, 1922) та фіно-угорської сімей (Бубрих, 1926), неетимологізовані елементи острівних кельтських і романських мов – з афразійським (семіто-хамітським) (Pokorny, 1927; Wagner, 1931) чи навіть давнішим (доберборо-лівійським, або євроафриканським) (Hubschmid, 1953) впливом.

Нині наука має у своєму розпорядженні значну кількість свідчень суміжних із лінгвістикою дисциплін, які є аргументом на користь колишнього поширення в передісторичній Європі неіндоєвропейських етносів – носіїв мов (баскської, фіно-угорської, кавказьких, афразійських), що збереглися у периферійних районах континенту. Ідеться передусім про новітні дослідження в галузі краніологічної антропології та генетики, якими встановлено належність кельтів Британських островів до фінонордичного антропологічного типу, а також знайдено прямі докази генетичної близькості басків, сардів, кельтомовних народів Британії та етносів Кавказу (Тищенко, 2006: 56–58, 89). Деякі авторитетні українські дослідники відзначають кореляцію лексичних даних зі слідами субстратних фонетичних впливів фінських мов у слов'янських, балтійських, германських і навіть романських мовах (Тищенко, 2006: 78), що, як відомо, утворилися на базі народної латини. Данський субстратолог Гус Кронен пов'язує германський субстрат з неіндоєвропейським шаром слів у грецькій мові, які разом являють собою мовний залишок перших європейських хліборобів (Kroonen, 2012: 241). Таким чином, поява лінгвістичного субстрату збігається в часі з впровадженням сільського господарства в Північно-Західній Європі в період неолітичної революції між VIII і IV тис. до н. е. й тісно асоціюється з центральноєвропейською культурою лінійної кераміки, що була поширена бл. 5500–4500 рр. до н. е. (там само).

Серйозним аргументом на користь наявності доіндоєвропейського субстрату в індоєвропейських мовах є ономастика, етимологія якої не знаходить задовільного індоєвропейського пояснення. Так, результати топонімічних досліджень німецького ономаста Г. Крає дають підстави розглядати індоєвропейців як неавтохтонне (прибуле) населення на території Греції, Апеннінського та Піренейського півостровів (Общее, 1973: 165).

Варто відзначити, що «давньоєвропейська» гідронімія Г. Крає співвідносна з «васконською» ономастиком за термінологією сучасного німецького субстратолога Т. Феннеманна (Vennemann, 2003: 205). Останній генеалогічно пов'язує доіндоєвропейські мови Західної Європи з двома сім'ями – «васконською», єдиним живим представником якої є баскська мова, та «атлантичною», нащадками якої є семіто-хамітські (афразійські) мови у Північній Африці й на Близькому Сході (Vennemann, 2003: 203).

Пропонована нижче інформація є спробою автора цієї статті продовжити вибраний у попередніх публікаціях (див., зокрема (Борщевський,

2019)) напрям дослідження й звернути увагу етимологів на яскраві афразійські (семіто-хамітські) паралелі лексем невідомого або сумнівного походження англійської та німецької мов – мов народів, історія яких тісно пов'язана з доісторією європейського континенту, а отже, становить для етимолога неабиякий інтерес з погляду доіндоєвропейського субстрату в контексті багатогранної проблеми наступності культур, що допоможе глибше зазирнути у сиву давнину й краще зрозуміти витоки сучасної цивілізації.

Метою статті є часткова генетична ідентифікація гіпотетично доіндоєвропейських субстратних елементів у лексичному складі сучасних англійської та німецької мов (переважно з опорою на спільногерманські реконструкції).

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1) виявити слова невідомого походження за лексикографічними джерелами (в цій публікації висвітлення результатів продовжено за «Оксфордським етимологічним словником англійської мови» за редакцією Ч. Т. Оніонза (Oxford, 1966), а також за «Етимологічним словником німецької мови» Ф. Клюге (Kluge et al., 1989));

2) здійснити розподіл виявлених лексем за тематичними групами;

3) знайти паралелі до тих англійських та німецьких слів, що за межами германських мов не мають надійних індоєвропейських відповідників, у мовах інших сімей (передусім в афразійських мовах, які разом із кавказькими пов'язуються з генетично ізольованою баскською мовою), а також науково обґрунтувати можливість германсько-афразійських зближень у контексті теорії доіндоєвропейського субстрату.

Виклад основного матеріалу. Аналіз «Оксфордського етимологічного словника англійської мови» за редакцією Ч. Т. Оніонза (Oxford, 1966) на предмет виявлення лексики нез'ясованої етимології дозволив констатувати наявність майже 600 слів без чітких індоєвропейських відповідників за межами германських мов.

З іншого боку, за реєстром «Етимологічного словника німецької мови» Ф. Клюге (Kluge et al., 1989) нами виявлено понад 500 лексичних одиниць нез'ясованого походження, причому майже 240 з них не мають надійних індоєвропейських відповідників за межами германських мов. Вилучивши з цього числа безперечні звуко символічні утворення та жаргонізми, отримаємо близько 200 лексем, які умовно можна поділити на 10 основних тематичних груп, з яких найбільш репрезентативними є перші чотири (в дужках указано кількість слів):

1) рослинний світ (16): *Beere* «ягода», *Traube* «виноград»;

2) тваринний світ (21): *Aal* «вугор», *Dachs* «борсук»;

3) навколишнє середовище, предмети і явища природи (22): *Esch* «поле, нива», *Kees* «льодовик», *Regen* «дощ», *See* «море»;

4) суспільне життя, побут (48): *Boot* «човен», *Ruß* «сажа; кіптява; попіл».

Детальніший аналіз реєстрів обох вищезгаданих словників та повний розподіл за тематичними групами див. у (Борщевський, 2009: 78–82, 89–90).

Як і у випадку з (Oxford, 1966), представлена лексика відзначається значним ступенем автохтонності (особливо це стосується перших трьох тематичних груп). Заслугою авторів (Kluge, 1989) є чітко розроблена процедура синхронізації праформ: для 85 лексичних одиниць (що становлять понад 40% з 200-слівного списку) реконструйовано спільногерманські, празахідногерманські або донімецькі праформи, що значно полегшує розгляд такої лексики в контексті теорії доіндоєвропейського субстрату.

Особливо цінними з етимологічного погляду видаються яскраві паралелі низки англійських та німецьких назв тварин і рослин невідомого походження (5 позицій), що їх віднаходимо в основній лексиці афразійських мов як семітської, так і хамітської груп¹.

1. Англ. *beam* «(1) промінь; 2) дерево», нім. *Baum* «дерево» (< прагерм. **baumā*) – зах.-чад. **baʔu-* «дерево», центр.-чад. **baH-* «кущ, різновид дерева» (< праафраз. **baʔ-* «кущ, дерево»).

Труднощі формально-фонетичного плану знімаються за умови припущення детермінативної природи консонантного елемента *-m-* у прагерманській основі, що виконував роль семантично незначущого фонетичного розширювача у разі успадкування афразійського прототипу.

2. Англ. (півн., діал.) *bike* «осяче гніздо» – зах.-чад. **baku-* «скорпіон» (< семіт. **bakk* «комар; жук» < праафраз. **ba(n)k-* «комаха»).

Вищенаведене зближення є цільнолексемним і не викликає заперечень формального плану, адже спостерігаємо відносну ідентичність приголосного каркасу залучених компонентів. Розвиток значення міг відбутися шляхом метонімічного перенесення через утрачену семантичну ланку «гніздо комахи».

3. Англ. *bird* «птаха» – єгипет. *pr* «різновид птаха», *psrt* «голуб» (< семіт. **pVr-* «різновид птаха» < праафраз. **pVrw/y-* «невеликий птах (куріпка, голуб)»).

Запропоноване вище зіставлення з єгипетськими формами вважаємо вартим уваги з огляду на співвідносну семантику та неодноразово постульоване в етимологічній літературі явище нерозрізнення дзвінкості / глухості в доіндоєвропейському Східному Середземномор'ї.

4. Англ. *chit* «(1) молоде звірятко; 2) паросток» (< прагерм. **kī-*) – центр.-чад. **h/hah/ha-* «молодий; новий» (< праафраз. **ha-* «бути молодим»).

Аналогічно до англ. *beam* у випадку з англ. *chit* певні труднощі формально-фонетичного плану знімаються за умови припущення детермінативної або суфіксальної природи консонантного елемента *-t-* у прагерманській основі.

5. Англ. *duck* «качка» – араб. *dīk-*, амхар. *dakəyye* (< семіт. **di/ak-* «півень, качка, гусак» < праафраз. **dik-* «різновид птаха»).

Вищенаведене зближення вважаємо одним із найбільш надійних, оскільки воно є цільнолексемним і не викликає заперечень формально-семантичного плану. Зокрема, звертає на себе увагу фактична ідентичність приголосного каркасу залучених компонентів. Очевидно, практика розведення свійської птиці поширювалася з Малої Азії, Північної Африки та доіндоєвропейського Східного Середземномор'я в райони Західної Європи, тобто на території пізнішого розселення протogerманських племен.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, вищенаведені мовні факти, які мають надійну позамовну опору у вигляді новітніх системних даних суміжних із лінгвістикою дисциплін свідчать про наявність як у спільногерманській мові, так і у сучасних мовах германської гілки слідів давніх неіндоєвропейських субстратів, характерними особливостями яких на лексико-семантичному рівні є належність слів невідомого походження до тематичних груп лексики, яка відзначається значним ступенем автохтонності. Проаналізований лексичний матеріал дозволяє говорити про колишнє поширення автохтонних афразійських (семіто-хамітських) мов на території давнього розселення германських племен (включаючи Британські острови). Маємо підстави стверджувати *участь афразійського компонента в лінгво- й етногенезі прагерманців*, що, однак, не виключає *гетерогенності доіндоєвропейських субстратів спільногерманської мови* й потребує дальшого наукового обґрунтування.

¹ Усі правовні реконструкції афразійської частини зіставлень подаємо за «Етимологічною базою даних наукової школи С. А. Старостіна». URL: <http://www.starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnnnl> (дата звернення: 12.07.2021).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщевський С. В. Басксько-кавказький вектор у дослідженні германських назв рослин невідомого походження. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич, 2019. Вип. 25. С. 62–68.
2. Борщевський С. В. Словник апеліативної лексики невідомого походження (на матеріалі праслов'янської, польської, англійської, німецької та латинської мов). Київ, 2009. 132 с.
3. Бубрих Д. В. О языковых следах финских тевтонов-чуди. *Язык и литература*. Ленинград, 1926. Т. 1. С. 53–92.
4. Дьяконов И. М. Сравнительное языкознание, история и другие смежные науки. *Лингвистическая реконструкция и древнейшая история Востока : тезисы и доклады конференции*. Москва, 1984. Ч. 2. С. 3–20.
5. Калыгин В. П., Королев А. А. Введение в кельтскую филологию. Москва, 1989. 256 с.
6. Марр Н. Я. К вопросу об яфетидизмах в германских языках. *Яфетический сборник*. Петроград, 1922. Вып. 1. С. 43–56.
7. Мосенкіс Ю. Л. Проблема реконструкції мови трипільської культури : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01, 10.02.15. Київ, 2002. 24 с.
8. Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1973. 320 с.
9. Порциг В. Членение индоевропейской языковой области / пер. с нем. Л. Брауде и В. Павлов. Москва, 1964. 332 с.
10. Тищенко К. Мовні контакти: свідки формування українців. Київ, 2006. 416 с.
11. Ткаченко О. Б. Очерки теории языкового субстрата. Київ, 1989. 208 с.
12. Этимологическая база данных научной школы С. А. Старостина. URL: <http://www.starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnnnl> (дата звернення: 12.07.2021).
13. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa, 1974. 808 s.
14. Ernout A., Meillet A. Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots. Paris, 1932. 1108 p.
15. Hubschmid J. Sardische Studien. Das mediterrane Substrat des Sardischen, seine Beziehungen zum Berberischen und Baskischen sowie zum eurafrikanischen und hispano-kaukasischen Substrat der romanischen Sprachen. *Romanica Helvetica*. 1953. Vol. 41. 137 S.
16. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / Unter Mithilfe von Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. 22. Aufl. Berlin; New York, 1989. 822 S.
17. Kretschmer P. Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache. Göttingen, 1896. 428 S.
18. Kroonen G. Non-Indo-European root nouns in Germanic: evidence in support of the Agricultural Substrate Hypothesis. *A Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 266*. Helsinki, 2012. Pp. 239–260.
19. Machek V. Česká a slovenská jména rostlin. Praha, 1954. 366 s.
20. Oštir K. Drei vorslavisch-etruskische Vogelnamen. Ljubljana, 1930. 112 S.
21. Pokorny J. Das nicht-indogermanische Substrat im Irischen. *Zeitschrift für celtische Philologie*. 1927. Bd. XVI–XVII. S. 95–127.
22. The Oxford Dictionary of English Etymology / Ed. by C. T. Onions. Oxford; New York, 1966. 1026 p.
23. Topolovšek J. Die basko-slavische Spracheinheit. Wien, 1894. Bd. 1. 256 S.
24. Vennemann Th. Europa Vasconica – Europa Semitica / Patrizia Noel Aziz Hanna (ed.). Berlin, 2003. 979 p.
25. Wagner M. L. Über die vorrömischen Bestandteile des Sardischen. *Acta Romanica*. 1931. Vol. 15. S. 207–247.

REFERENCES

1. Borshchevskiy S. V. Basksko-kavkazskiy vektor u doslidzhenni hermanskykh nazv roslin nevidomoho pokhodzhennia [Basque-Caucasian vector in the study of Germanic plant names of unknown origin]. *Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*. Drohobych, 2019. No. 25, pp. 62–68 [in Ukrainian].
2. Borshchevskiy S. V. Slovyk apeliatyvnoi leksyky nevidomoho pokhodzhennia (na materiali praslovianskoi, polskoi, anhliiskoi, nimetskoi ta latynskoi mov) [Dictionary of appellative lexicon of unknown origin (based on the material of the Proto-Slavic, Polish, English, German and Latin languages)]. Kyiv, 2009. 132 p. [in Ukrainian].
3. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego [Etymological dictionary of Polish]. Warszawa, 1974. 808 s. [in Polish].
4. Bubrih D. V. O yazykovykh sledah finskih tevtonov-chudi [On linguistic traces of the Finnish Teuton-Chud]. *Yazyk i literatura*. Leningrad, 1926. T. 1, pp. 53–92 [in Russian].
5. Dyakonov I. M. Sravnitelnoe yazykoznanie, istoriya i drugie smezhnyie nauki [Comparative linguistics, history and other related sciences]. *Linguistic reconstruction and ancient history of the Orient*. Moscow, 1984. Part 2, pp. 3–20 [in Russian].
6. Ernout A., Meillet A. Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots [Etymological dictionary of Latin. History of words]. Paris, 1932. 1108 p. [in French].
7. Hubschmid J. Sardische Studien. Das mediterrane Substrat des Sardischen, seine Beziehungen zum Berberischen und Baskischen sowie zum eurafrikanischen und hispano-kaukasischen Substrat der romanischen Sprachen [Sardinian Studies. The Mediterranean substratum of Sardinian, its relations to Berber and Basque and to the Euro-African and Hispano-Caucasian substratum of the Romance languages]. *Romanica Helvetica*. 1953. Vol. 41. 137 S. [in German].
8. Kalygin V. P., Korolev A. A. Vvedenie v keltskuyu filologiyu [Introduction to Celtic Philology]. Moscow, 1989. 256 p. [in Russian].

9. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache [Etymological dictionary of German] / Unter Mithilfe von Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. 22. Aufl. Berlin; New York, 1989. 822 S. [in German].
10. Kretschmer P. Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache [Introduction to the history of Greek]. Göttingen, 1896. 428 S. [in German].
11. Kroonen G. Non-Indo-European root nouns in Germanic: evidence in support of the Agricultural Substrate Hypothesis. *A Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 266*. Helsinki, 2012. Pp. 239–260.
12. Machek V. Česká a slovenská jména rostlin [Czech and Slovak plant names]. Praha, 1954. 366 s. [in Czech].
13. Marr N. Ya. K voprosu ob yafetidizmah v germanskih yazykah [On Japhetisms in the Germanic languages]. *Yafeticheskii sbornik*. Petrograd, 1922. No. 1, pp. 43–56 [in Russian].
14. Mosenkis Yu. L. Problema rekonstruktsii movy trypilskoï kultury [The problem of the Trypolean culture language reconstruction]. Doctoral thesis abstract: 10.02.01, 10.02.15. Kyiv, 2002. 24 p. [in Ukrainian].
15. Obschee yazykoznanie: Metody lingvisticheskikh issledovaniy [General Linguistics: linguistic research methods] / ed. by B. A. Serebrennikov. Moscow, 1973. 320 p. [in Russian].
16. Oštir K. Drei vor-slavisches-etruskische Vogelnamen [Three Pre-Slavic-Etruscan bird names]. Ljubljana, 1930. 112 S. [in German].
17. Pokorny J. Das nicht-indogermanische Substrat im Irischen [The non-Indo-Germanic substratum in Irish]. *Zeitschrift für celtische Philologie*. 1927. Bd. XVI–XVII. S. 95–127. [in German].
18. Portsig V. Chlenenie indoevropeyskoy yazykovoy oblasti [The division of the Indo-European linguistic area]. Moscow, 1964. 332 p. [in Russian].
19. S. A. Starostin's Scientific School Etymological Base. Retrieved from: <http://www.starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnnml>.
20. The Oxford Dictionary of English Etymology / Ed. by C. T. Onions. Oxford; New York, 1966. 1026 p.
21. Tkachenko O. B., Ocherki teorii yazykovogo substrata [Essays on the Linguistic Substratum Theory]. Kyiv, 1989. 208 p. [in Russian].
22. Topolovšek J. Die basko-slavisches Spracheneinheit [The Basque-Slavic language unity]. Wien, 1894. Bd. 1. 256 S. [in German].
23. Tyshchenko K. Movni kontakty: svydky formuvannya ukraintsiv [Language contacts: witnesses of the Ukrainian people's formation]. Kyiv, 2006. 416 p. [in Ukrainian].
24. Vennemann Th. Europa Vasconica – Europa Semitica / Patrizia Noel Aziz Hanna (ed.). Berlin, 2003. 979 p.
25. Wagner M. L. Über die vorrömischen Bestandteile des Sardischen [About the pre-Roman components of Sardinian]. *Acta Romanica*. 1931. Vol. 15. S. 207–247 [in German].

УДК 821.161.2.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-16>

Igor VASYLYSHYN,
orcid.org/0000-0001-5036-4716
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) ip.was@ukr.net

ТРИ ТВОРИ ПРО «ПОЛУМ'ЯНУ РЕВОЛЮЦІОНЕРКУ» ОЛЕНУ ТЕЛІГУ (З ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ М. СИТНИКА)

У статті розглянуто твори українського письменника, журналіста й редактора Михайла Ситника, у яких висвітлено образ Олени Теліги, з якою він співпрацював 1941 року в часописі «Літаври». Джерелом допису є три різні за своїми жанрами твори з мистецької спадщини М. Ситника: поема «Любов» («Похід», 1946), спогади «Кров на квітах» («Орлик», 1948) та вірш «Олена Теліга» («Самостійна Україна», 1950). Постать «полум'яної революціонерки» Олени Теліги – української поетки, редакторки, учасниці націоналістичного руху, розстріляної нацистами 1942 р. у Бабиному Яру, назавжди закарбувалася у серці 21-річного поета, який мистецьки відтворив її світлий образ у творах 40-х років.

Восени 1941 р. М. Ситник знайомиться з О. Телігою, розпочинається їхня співпраця: поет стає одним зі співредакторів тижневика «Літаври», про що потім описує у своїх спогадах. «Кров на квітах» М. Ситника є, без сумніву, одним із найкращих взірців мемуарної ліричної прози й історичним документом епохи. 1946 р. у першому номері гайденавського місячника «Похід» з'являється поема М. Ситника «Любов» з присвятою: «Безсмертній поетці і героїні Олені Телізі». Невеликий Ситників твір – це, по суті, візія молодого поета про романтичні стосунки з Оленою Телігою, у яку 21-річний юнак був закоханий ще в часи їхньої недовгої співпраці в «Літаврах». Уявою автора ці стосунки розвиваються на тлі визвольної боротьби проти окупантів. У поезії «Олена Теліга» на фоні спогадів і героїчних символів України постає, як і попередньо в поемі «Любов», образ мужньої патріотки, провідниці нації.

1941 року доля, хоч і ненадовго, звела разом Михайла Ситника й Олену Телігу, та їхня творча співпраця – від «Літератури і Мистецтва» до «Літаврів» і Ситникові твори 40-х років, присвячені Олені Телізі та всій українській мистецькій спільноті окупованого Києва, яка боролася в страшних умовах за утвердження національної ідеї та розвиток українського національного мистецтва, посідають вагоме місце в історії української літератури й загалом в історії України.

Ключові слова: Олена Теліга, мистецька спадщина, часописи, спогади, лірика.

Igor VASYLYSHYN,
orcid.org/0000-0001-5036-4716
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) ip.was@ukr.net

THREE WORKS ABOUT THE “FLAME REVOLUTIONARY” OLENA TELIHA (FROM THE LITERARY HERITAGE OF M. SYTNYK)

The article examines the works of Ukrainian writer, journalist and editor Mykhailo Sytnyk, which highlights the image of Olena Teliha, with whom he collaborated in 1941 in the magazine “Timpani” (“Litavry”). The source of the article is three works of M. Sytnyk’s artistic heritage of different genres: the poem “Love” (“March”, 1946), memoirs “Blood on Flowers” (“Eagle”, 1948) and the poem “Olena Teliha” (“Independent Ukraine”, 1950). The figure of the ‘fiery revolutionary’ Olena Teliha – a Ukrainian poet, editor, member of the nationalist movement, shot by the Nazis in 1942 in Babi Yar, was forever engraved in the heart of the 21-year-old poet, who artistically recreated her bright image in the 40s.

In the autumn of 1941, M. Sytnyk met O. Teliha, and their collaboration began: the poet became one of the co-editors of the magazine “Timpani” (“Litavry”), which he later described in his memoirs. M. Sytnyk’s “Blood on Flowers” is, without a doubt, one of the best examples of memoir lyrical prose and a historical document of the epoch. In 1946, M. Sytnyk’s poem “Love” appeared in the first issue of the magazine “March” with the dedication: “To the Immortal Poet and heroine Olena Teliha”. Sytnyk’s small work is, in fact, a vision of a young poet about a romantic relationship with Olena Teliha, with whom a 21-year-old boy fell in love during their short collaboration with the magazine “Timpani” (“Litavry”). According to the author’s imagination, these relations develop against the background of the liberation

struggle against the occupiers. In the poem, "Olena Teliha" against the background of memories and heroic symbols of Ukraine, appears, as before in the poem "Love", the image of a courageous patriot, the leader of the nation.

In 1941, fate, albeit briefly, brought together Mykhailo Sytnyk and Olena Teliha, and their creative collaboration – from "Literature and Art" to "Timpani" ("Litavry") and Sytnyk's works of the 1940s, dedicated to Olena Teliha and the entire Ukrainian artistic community of occupied Kyiv, who fought in terrible conditions for the establishment of the national idea and the development of Ukrainian national art, occupies an important place in the history of Ukrainian literature and in the history of Ukraine in general.

Key words: Olena Teliha, artistic heritage, magazines, memories, lyrics.

Постановка проблеми. Восени 1941 р. у Києві М. Ситник знайомиться з Оленою Телігою, розпочинається їхня співпраця: поет стає одним зі співредакторів тижневика «Літаври», про що потім згадує у своїх спогадах «Кров на квітах. (Пам'яті Олени Теліги, Івана Рогача і Івана Ірлявського, розстріляних в лютому 1942 року)», які були опубліковані вперше в Місячнику культури і суспільного життя «Орлик» у лютому 1948 р., згодом – у часописі «Самостійна Україна» (Чикаго–Вінніпег, 1948), «Українському слові» (Париж, 1962), Збірнику «Олена Теліга» (Детройт–Нью-Йорк–Париж, 1977) та в книзі «Михайло Ситник. Катам наперекір: поезія, проза, спогади» (Київ, 1998). 1946 р. у першому номері гайденавського місячника «Похід» з'являється поема М. Ситника «Любов» з присвятою: «Безсмертній поетці і героїні Олені Телізі». У вересні 1950 р. у часописі «Самостійна Україна» було опубліковано вірш М. Ситника «Олена Теліга» з поетичного циклу «Герої». У трьох різних за своїми жанрами творах – спогадах «Кров на квітах», поемі «Любов» та вірші «Олена Теліга» – М. Ситник висвітлює образ Олени Теліги – української поетки, редакторки, учасниці націоналістичного руху.

Статтю написано в науково-публіцистичному стилі з максимальним збереженням цитованих текстів, що дає змогу розкрити не лише мистецький світ письменника і створений ним образ Олени Теліги, а й художню та художньо-публіцистичну специфіку ідіостилю М. Ситника.

Мета статті – розглянути образ Олени Теліги у творчості Михайла Ситника повоєнних років. Дослідити й подати факти з життя письменника, що висвітлюють і доповнюють біографічні відомості про його журналістську та редакторську діяльність у 1941 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість М. Ситника 30–50-х рр. аналізували в літературно-критичних публікаціях представники української діаспори С. Гординський, Ап. Третьяковський, М. Степовий, Ю. Клен, Гр. Шевчук, П. Карпенко-Криниця, Л. Полтава, Л. Грушенко, І. Дорошенко, П. Миргородський, О. Сацюк, Б. Бойчук, Б. Рубчак, І. Качуровський, П. Волиняк, М. Вірний, М. Неврлий, який у передмові до

книги «М. Ситник. Катам наперекір: поезія, проза, спогади», аналізуючи творчу спадщину письменника, написав: «В історію української літератури ввійде М. Ситник як субтильний лірик, близький природою до Олеся, Сосюри, Рильського, Єсеніна. У його художній спадщині є ще низка різного характеру художніх проз, публіцистичних праць, рецензій, листів. Значну історико-літературну вартість мають його спогади про О. Телігу, І. Ірлявського й І. Рогача, з якими він так самовіддано співпрацював» (Неврлий, 1998: 16).

Серед досліджень в Україні варто виокремити статті, літературознавчі розвідки та наукові коментарі Л. Череватенка, О. Ющенко, О. Панченка, М. Слабошпицького, Т. Салиги.

Виклад основного матеріалу. Спогади «Кров на квітах», які Михайло Ситник написав у жанрі ліричної прози (про це свідчать навіть назви невеликих розділів: «Шумів гнівно Дніпро», «Петлюра до нас прийшов», «Воля душі і серця», «Без анкет і біографій», «Чекаю Рильського і Сосюру», «Хризантеми», «Переможно гриміли «Літаври», «Було чути, було видно, як реве ревучий», «Дорогий гість у Свят-вечір», «Питають очі і мовчать уста» – І. В.), є насамперед цікавим автобіографічним та історичним документом, що висвітлює події 1941–1942 рр., очевидцем яких був автор у період окупації Києва німецькою армією. У невеликому історичному екскурсі він образно подає події того часу – вступ німецької армії до Києва: гуркіт гармат на лівому березі Дніпра; «сіро-зелена салдатня», що «копошиться» на пристані; пискливе «звучання губної гармошки»; дим, який ще здійсмається над розбомбленими будівлями Подолу; шумний гнів Дніпра, з якого «новітні гуни» черпають шоломом прозору воду, п'ючи її «як нектар»; незабутній вітер, що шелестить «жовто-блакитними крилами рідного прапора на бані Пресвятої Софії» вперше з часів УНР; розмови в натовпі про Петлюру й Винниченка; афіші на будках з прокламаціями: «Слава Самостійній Соборній і Незалежній Україні!», «В Україні – по-українському!» (Ситник, 1948: 1).

Восени 1941 року М. Ситник розпочинає роботу в редколегії «Українського слова», редактором якого в той час був Іван Рогач – україн-

ський воїн-націоналіст, журналіст, громадський і політичний діяч, «революціонер і прекрасна людина» (М. Ситник). І. Рогач доручає йому створити й редагувати додаток до «Українського Слова», який виходить п. н. «Література і Мистецтво» (було видано три частини: Ч. 1 – 19 жовтня 1941 р., Ч. 2 – 29 жовтня 1941 р., Ч. 3 – 4 листопада 1941 р.). У першій та третій частинах «Літератури і Мистецтва» з'являються також публікації і самого редактора видання – вірш «Тризуб» під псевдонімом Михась Сопілка та поезії «Ще прийде час...», «З минулого», «Мое дитинство», «На кладовищі» із циклу «Тридцять третій». «Розподілялись обов'язки, доручались завдання. Мені тоді було доручено організувати і редагувати «Літературний додаток», який вкладався спочатку в часопис «Українське слово» і який пізніше перетворився в славний літературний часопис «Літаври», що його редагувала незабутня О. Теліга» (Ситник, 1948: 1), – згадує М. Ситник (у цьому та інших цитуваннях автор статті повністю зберігає стиль та мову оригіналу, здійснено лише виправлення низки слів та розділових знаків відповідно до орфографічних та пунктуаційних норм чинного «Українського правопису» – І. В.). Тоді й відбулося їхнє знайомство та розпочалася співпраця: М. Ситник стає одним зі співредакторів тижневика, чотири номери якого вийшло протягом 1941 р. (Ч. 1 – 16 листопада, Ч. 2 – 23 листопада, Ч. 3 – 30 листопада, Ч. 4 – 7 грудня). Про першу зустріч з Оленою Телігою М. Ситник пише в розділі «Хризантеми» лірично й особливо тепло: «Наше знайомство було незвичайне, і я його повік не забуду. А було це так. Я повертався з Євбазу, куди ходив купити собі махорки. Коли вже підходив до редакції, то крізь ґрати залізної загорожі помітив п. Рогача, який розмовляв біля кльомби з якоюсь середнього росту, в темному вбранні жінкою чи дівчиною. Я, вповільнивши хід, привітався. Відповіли обоє. «Хіба й вона мене знає, що вітається? – наївно подумав я і уважно приглянувся до неї. Ні, такої пані з такою химерною зачіскою і вогняними очима я не знаю. Ні, це, мабуть...»

– Що ви так пильно приглядаєтесь, – несподівано обірвала волосинку моєї думки ця незнайома. – Ходіть до нас, – усміхнулась так тепло, ніби давно знайома.

Я скочив із сідців через поручні і зняковів: «коли я позбудуся цих дикунських звичок? Пригаю, як парубок».

Вона ніби не помітила оту мою ніяковість і знову усміхнулась, подаючи руку.

– Олена Теліга називаюсь. Мені про вас вже колега Рогач розповідав.

Я не знав, що мені робити з її такою маленькою ручкою, – чи стиснути міцно, чи тільки легко доторкнутись. Адже – це така прекрасна поетка, полум'яна революціонерка, про яку мені недавно розповідав мій друг Іван Ірлявський» (Ситник, 1948: 2). Цитуємо сцену знайомства М. Ситника й О. Теліги в повному обсязі, бо це, на нашу думку, один із найкращих художньо-літературних портретів, який створив майстерний лірик. Його митець доповнює й іншими штрихами, як-от в епізоді з хризантемами: «А вона, коли розмовляла, дивилася просто в очі своїми великими карими очима, які так весняно сміялись і, здавалось, просвічували всю істоту. Здавалось, що нічого від неї приховати не можна, все до крапельки побачить вона тими очима» (Ситник, 1948: 2); чи в розповіді про вбиту іншими птахами маленьку пташину, свідками смерті якої обоє стали в перший день знайомства: «Я поглянув на п. Телігу. Вона стояла бліда і гнівна. Відвернулась та я помітив в очах несамовиті вогники, що палали гнівом і печаллю. Та це було лише в одній миті, бо вже знову вона тепло усміхалась:

– Боротьба нерівна і кривава. Так воно і в житті... Квіти і кров. Дисгармонія. Квіти цвітуть і кров цвіте також, тільки квіти одцвітають, а кров дає плід...» (Ситник, 1948: 3).

Про безкомпромісну позицію й безстрашність редакторки «Літаврів», її іронічне ставлення до псевдолітераторів, що в часи окупації почали виспівувати «оди» новим загарбникам, М. Ситник у розділі «Переможно гриміли «Літаври» пише: «П. Теліга уважно перечитувала кожен матеріал, деякий позначала червоним олівцем і відкладала окремо. Інші клала, вже без порядку, в одну купу, а потім подала їх мені.

– Прошу цей мотлох кинути до коша, – сказала мені. – Це фольксдойчівська графоманія. Це, мабуть, ті самі писаки, що й Сталінові так щедрували. Як по-вашому? А гляньте ось на цю нісенітницю – «Серце німецького вояка». Це писала пані Н. К. Яка швидка, вже встигла розкусити і серце німецького вояка! Бідна пані, я можу їй тільки співчувати, а допомгти зась. Хай береже в своєму альбомі. «Літаври» – тільки для українського серця» (Ситник, 1948: 3). Зрозуміло, що така незалежна редакційна політика «Літаврів» під керівництвом О. Теліги, де друкувалися твори лише українських митців і не було жодних згадок про «великонімецьчину», як того вимагала німецька цензура, недовго залишалася поза увагою окупаційної влади, зокрема цьому сприяли, як зазначає автор, й численні «нашіптувачі» – фальксдойчі, совєтські агенти та свої ж «землячки», що праг-

нули вислужитися перед окупантами: «Наїжились люті вороги. Кривавий німецький хижак – орел розіп'яв свої пазурі і причаївся під дверима непокірних «Літаврів» (Ситник, 1948: 3).

Робота М. Ситника в редакції тижневика завершилася в грудні 1941 р. У кінці місяця він поїхав до Василькова, щоб відсвяткувати Різдво в родинному колі, а згодом податися до Європи, зокрема в Прагу, якою виходець із більшовицького «раю», колишній студент советського вишу марив давно, ще з часів зустрічі в Житомирі з Олегом Ольжичем: «Прощався з Телігою, Рогачем і зо всіма друзями в редакції, як з рідними. Невимовно щеміло серце, хоч я й не думав, що це буде останнє прощання з ними» (Ситник, 1948: 4).

Про переслідування з боку окупаційної влади членів редакції «Українського Слова» та «Літаврів», зміну редакційної політики, як згадує М. Ситник, він дізнається з розповідей Івана Ірлявського, який у січні 1942 р. приїхав до нього в рідний Васильків на Різдво й гостював на Святвечір, а потім описує свої враження – те, що побачив навесні 1942 року в Києві, прийшовши в редакцію «Нового українського слова» – уже без тризуба на вивісці, «без портрета Петлюри в редакційному коридорі», з оновленим «конtingентом»: «Переможно посміхаються малороси. На порозі тієї кімнати ще не висохла кров, а на стінках ще не запали пилом ті місця, на яких висіли портрети наших вождів. <...> З того часу, як забрали Рогача, все змінилося в редакції. Від швайцара до самих редакторів включно всі розмовляли на «общепонятном». Зубами розгризали із стін летючки з написом: «В Україні – по українському!» Почала виходити російська газета. Тьотя Н. К. нарешті скинула машкару і почувала себе, як вдома. Її друкували, її поважали і розуміли, не так, як тоді, при Рогачеві...

– Тікаймо звідси, – повторяв мій друг Петро К. (найімовірніше, Петро Карпенко-Криниця – *I. B.*), – тут пахне кров'ю. Тут зрада, ганьба і прокляття.

Невеличкий гурт вовків в овечій шкірі на «малоруском наречії» і «на руском языке» задає вовчий тон в унісон Нової Європи – скрегоче зубами Київ і кличе на помсту (Ситник, 1948: 4).

«Кров на квітах» М. Ситник завершує мистецьким реквіємом – пам'яттю про загиблих від рук нацистів видатних Українців: «Любі, незабутні, рідні Олено Теліго, Іване Рогач, Іване Ірлявський і всі друзі, полум'яні революціонери, що там на бойовому посту в трагічному Києві! Де ж Ваші могили? Ми приїдемо туди тепер – вночі, щоб не бачив кат, приїдемо туди колись – вдень, щоб побачив увесь край. Ми

сплетемо нев'янучий вінок із своїх сердець і покладемо на Вашу могилу. Будуть на тій могилі цвісти білі квіти жалю, посаджені нами. А на тих квітах білих вічно буде горіти Ваша свята кров. Кров на квітах. <...> «Так, сотні, тисячі, мільйони іменних і безіменних героїв під жовто-синім стягом ітимуть і йтимуть по Ваших слідах, щоб на своїй Соборній Україні засвітити довгождане сонце, ім'я якому Держава» (Ситник, 1948: 4).

«Кров на квітах» М. Ситника є, без сумніву, одним із найкращих вірців мемуарної ліричної прози й історичним документом епохи, у якій довелося жити, творити й гинути українським митцям-патріотам.

1946 р. у часописі «Похід» з'являється поема М. Ситника «Любов» з присвятою: «Безсмертній поетці і героїні Олені Телізі». Невеликий Ситників твір – це, по суті, візія молодого поета про романтичні стосунки з Оленою Телігою, у яку 21-річний юнак був закоханий ще в часи їхньої недовгої співпраці в «Літаврах». Уявою автора ці стосунки розвиваються на тлі визвольної боротьби – української «партизанки» – проти окупантів. Звичайно, не йдеться про особливу мистецько-естетичну вартість твору, бо М. Ситник так і залишився невинним у своєму небажанні, попри численні суттєві й часом гострі зауваги критиків, серйозно працювати над удосконаленням свого стилю та поетичної майстерності. «Висока» критика, як образно висловився Б. Рубчак, оминула увагою твір Ситника, очевидно, ще й після розгромної, гострокритичної рецензії на збірку поета «Відлітають птаці», вміщеної попередньо в Літературному журналі «Заграва» того ж року, яку написав Гр. Шевчук (Ю. Шевельов), визнаний у ті часи літературознавець і критик, один із засновників МУРу, який мав високий авторитет у спільноті Ді-Пі та неабиякий вплив на її мистецькі кола.

Поема М. Ситника сприймається, швидше, як романтичне освідчення в коханні, написане за класичним композиційним алгоритмом: зародження стосунків – спільна боротьба – загибель коханої – туга і помста ворогові:

І понесли її ми, як наше знамено,

На останній удар, на нерівний двобій.

Й перемога всміхнулася нам щастям натхненням,

В корчах ворог звивався, як порубаний змій

(Ситник, 1946: 18).

Палітра художніх засобів – звична для Ситникової творчості, де часто впереміш із художньою лексикою в тексті побутове розмовно-побутове, а то й просторічне, як, скажімо, в епітетах: «розгнівана осінь», «розпатлана осінь», «м'ятежна,

розбурхана осінь», «пошрамлена осінь». У творі багато й інших метафор, образів-символів, характерних для лірики поета, особливо попередніх років: «розтоплювався в жилах застоюний гнів»; «ридав вітровій»; ніч, що, «немов санітарка, бинтувала рани туманом густим»; смерть, «як вовчиця»; «буря кривавих атак»; «кидалися тигром» на ворога; «кігті тихої смерті»; «побідна весна»; «Держава свята»; «святий Тризуб» та ін.

«Сонячний образ» ліричної героїні, «наймужнішої дочки», «нездоланної й відважної», яка очолює партизанський загін і гине в боротьбі з окупантами, поет створює в душі романтико-героїчного чину. Перед смертю героїня виголошує слова: «Над усе я любила лише Україну, // Слава ж... їй, Україні!..» Лірична героїня виступає в Ситниковій поемі як символ невмирущости, величі духу й національної честі. Такою й стала Олена Теліга, вписавши свої ім'я в мистецьку й національно-визвольну історію України.

У 1950 р. у часописі «Самостійна Україна» (Ч. 9, вересень 1950) було опубліковано вірш М. Ситника «Олена Теліга» з поетичного циклу «Герої». Відомо ще про дві поезії з цього циклу, що надруковані у «Самостійній Україні» попередньо: «Ольжич у Житомирі» (Ч. 6–7, червень–липень 1950), «Іван Ірлявський» (Ч. 8, серпень 1950). З Олегом Ольжичем та Іваном Ірлявським, як і з Оленою Телігою, М. Ситник був знайомий особисто. У нашій статті ми також хочемо навести деякі факти з біографії М. Ситника та запропонувати гіпотези, які, власне, і пов'язують три поезії з циклу «Герої» та додатково висвітлюють його роботу в редакції «Українського Слова» і співпрацю з О. Телігою в «Літаврах».

Про спілкування з О. Ольжичем він пише у спогадах «Кров на квітах», коли мотивує своє рішення поїхати до Праги – у цей період осередку культурного та громадсько-політичного життя українців в Європі: «А що я ще давніше, в 41-му році, познайомився з Ольжичем, то думав, що буду там, в Празі, бажаним гостем» (Ситник, 1948: 4). Цей факт цікавий у біографії М. Ситника також і тим, оскільки стає зрозумілим, чому відразу по приїзді до Києва він насамперед завітав у редакцію «Українського Слова», яку очолював І. Рогач, й попросив узяти його на роботу. «Українське Слово» початково засновує в Житомирі саме Олег Ольжич, який у складі похідних груп ОУН і за дорученням Культурної референтури ОУН, як зрештою, і О. Теліга, І. Ірлявський, М. Неврлий та багато інших представників українських мистецьких та громадсько-політичних кіл української діаспори, прибуває в Україну. Головним редактором

часопису стає І. Рогач, який згодом продовжує роботу в Києві, куди 15 вересня 1941 р. переїжджає вся редакція націоналістично спрямованого «Українського Слова». Олег Ольжич також приїжджає з Житомира до Києва. Можливо, що й колишній комсомолец, випускник Київського педагогічного вишу ім. М. Горького, молодий поет, який попередньо вже публікувався в советській пресі («Молодий більшовик», Київ; «Літературний журнал», Харків), мав і певні рекомендації від О. Ольжича після їхньої зустрічі в Житомирі, тому що, як він згадує в «Крові на квітах», жодних «анкет» заповнювати не довелося й І. Рогач відразу взяв 21-річного Ситника на роботу: «Тоді ми познайомились і відразу подружили. Так просто – подали один одному руки і, поглянувши в очі, міцно їх стиснули. Не було часу на церемонії. Мене найбільше здивувало те, що ні сам редактор Рогач, ні хто інший з них не вимагали ані заповнювати анкети, ні подавати біографії і адреси, до чого так звик, живучи в советському «раю». І якось зразу було незручно. Набивався із цим сам, чим до сліз їх змішив.

– Ми добре знаємо біографію підсоветської молоді, відповів на те мені редактор Рогач, – і цього з нас цілком досить» (Ситник, 1948: 2). І. Рогач відразу доручає М. Ситникові організувати й редагувати додаток до «Українського Слова» п. н. «Література і Мистецтво» й розшукувати та залучати до співпраці когось із «знаних українських підсоветських письменників», що могли залишитися в окупованому Києві.

Зі слів І. Рогача «ми добре знаємо біографію підсоветської молоді» стає також зрозумілим, чому Ситникові й справді вдалося поспілкуватися в Житомирі з О. Ольжичем, що перебував в умовах серйозної конспірації. Очевидно, що про М. Ситника, його українську лірику, проукраїнську позицію та ставлення до нього з боку офіційних советських органів було відомо ще попередньо навіть з відкритих джерел, оскільки поет уже в довоєнний час, незважаючи на свій юний вік та відсутність поетичних збірок, був вписаний у «чорний список» ненадійних і негодних сталінсько-советському режимові митців. На нашу думку, про це також було відомо представникам українських націоналістичних організацій, тому що такі історії, ще й публічно висвітлені в центральній советській пресі, не могли залишитися повз їхньою увагою. Про таку «рецензію» критика Г. Скульського, яка не лише знищила «письменницьку кар'єру» молодого митця, але й могла коштувати йому і свободи, і життя, дізнаємося з допису Аполлона Трембовецького (Ап. Трем-

бовецький (1913–1968) – український педагог, журналіст, краєзнавець, громадсько-політичний діяч – *I. В.*) «Шляхами шукань», опублікованого в «Українському віснику» (Берлін, 1944 р.), у якому автор, аналізуючи поезію М. Ситника 30-х років, власне, і мотивує причину відсутності будь-яких публікацій чи навіть згадок згодом про молодого поета в передвоєнний період. «В газетах і журналах у Києві почали з'являтися поодинокі поезії студента М. Ситника. Але це була скромна молодеча лірика, без огидного сюсюкання «вождеві народів», без «пафосу», без підлабузництва. Не до смаку советській критиці були скромні кроки молодого поета. Не пройшло і два роки, як вирішено «було примусити поета або замовкнути, або писати те, що потрібно для «епохи», – пише Ап. Трембовецький (Трембовецький, 1944: 11). І далі цитує розгромну рецензію советського «бездарного критика» Г. Скульського в «Радянській Україні» та його слова про молодих українських поетів, після якої їм, звичайно, був закритий шлях в УРСР до літературної діяльності: «Михайло Ситник, і подібні йому друзі – П. Карпенко-Криниця, Веретенченко, знаходяться поза радянськими часом і простором... Їх поезія, хоч і талановита, проте песимістична, покрита тінню якогось куркульсько-петлюрівського упадку... і їм загрожує опортуністична тенденція» (Трембовецький, 1944: 11). Зрозуміло, що після такого «відгуку» відомого вже тоді критика не лише можливості писати й публікуватися в сталінські тоталітарні часи були позбавлені молоді поети з «чорного списку» советської влади, це загрозувало також і їхньому життю, бо репресивний режим ні на мить не припиняв своєї діяльності. Микола Вірний у статті «Творчі періоди поета» зауважує: «Рецензент, як бачимо, виступив тут не в ролі літературного критика, а радше як комісар від літератури або просто як сексот, даючи слідчим НКВД таку «путівку в життя». В ті часи в так званій радянській дійсності смерть від «фінки» одеського жуліка була миліша, аніж така «критика». Розрахунок спеца від літератури був простий і зрозумілий: підрізати крила молодим орлятам, які з'явилися на творчих обрях» (Вірний, 1975: 180). І Михайло Ситник справді на якийсь час зник з літературного обрію, проте ненадовго, бо все змінило вторгнення 1941 р. гітлерівської армії. Тому, вважаємо, так тепло й привітно прийняли Ситника в українському націоналістичному часописі, а згодом успішною була і його співпраця з О. Телігою, якій так само попередньо було багато відомо про молодого поета.

Доручення І. Рогача М. Ситник виконав блискучо: уже наступного місяця, у жовтні 1941 р., виходить перший номер додатка «Література і Мистецтво». Після випуску трьох номерів додаток уже під керівництвом О. Теліги, яка прибула до Києва 22 жовтня, переріс в окремий повноцінний тижневик «Літаври». В останньому номері «Літератури і Мистецтва» М. Ситник вміщує статтю О. Теліги «Прапори духу», у якій авторка виголошує завдання українського «націоналістичного мистецтва»: «Треба собі виразно усвідомити, що українське націоналістичне мистецтво ніколи не було і не сміє бути лише агіткою, хоч і зверненою тепер проти нашого найбільшого ворога – Москви. <...> Українське націоналістичне мистецтво, зокрема література, не є безплідним мистецтвом для мистецтва, але в кожному разі також і не приземною московською агіткою, виверненою на другий бік. <...> Завданням українського націоналістичного мистецтва є віднайдення всіх тих цінностей, які б скріплювали, а не розслаблювали душу нації, як то робило мистецтво, накинуте нам згори. Воно має відшукати всі ті великі почування, які намагався різними способами знищити наш ворог. Воно має дбати, щоб в душах нашого народу жило не голосне гавкання на ворога, лише глибока, непримирима і творча ненависть до нього. І не солодка розчуленість над самим собою, а велика й мужня любов до своєї нації, до свого минулого, до свого народу і до всього великого і шляхетного, передусім до своїх героїв, яких так довго переслідував і замовчував ворог» (Теліга, 1941: 1).

Поезії «Олена Теліга» та «Іван Ірлявський» поєднує цікавий епізод, про який М. Ситник згадує в розділі «Було чути, було видно, як реве ревучий...» «Крові на квітах» – мандрівку грудневого дня трьох працівників «Літаврів» до берегів Дніпра: «Був, здається, грудень. У всякому разі – зима із снігом і палючим морозом. Олена Теліга конче захотіла сьогодні піти до Дніпра, хоч там уже була не раз. <...> Був полудень. Ми йшли вулицями Подолу – Теліга, Ірлявський і я. На тротуарах була слизько, і Теліга обпиралася на руку Ірлявського. Я йшов поруч останнього і все спотикався своїми некованими чобітьми.

Ми розмовляли про се, про те: про зміст найближчого числа «Літаври», про дрова чи про вугілля, які треба було дістати, щоб у кімнаті не замерзло чорнило, про те, як дістати хоч би з пуд картоплі, про театральні новини. І тоді я примітив, як схудла за цих кілька місяців п. Теліга, а рум'яніці, що запеклись на її щоках, не могли це заперечити, бо ж на дворі палючий вітер і мороз.

<...> Походивши з годину над Дніпром, ми піднялись на Володимирську Гірку і довго стояли біля пам'ятника. Олена Теліга немов пила своїми очима прозорість Славути, який при заході сонця ворухився, мов живий між мертвими берегами.

Ми всі вчотирьох – разом з Володимиром Великим, мабуть, з одним чуттям дивилися на Дніпрову даль. Звідти нам добре «було видно, було чути, як реве ревучий...» І можливо, одним чуттям билосся тоді троє сердець, однаково жалюючи, що не б'ється четверте – серце Володимира Великого» (Ситник, 1948: 3–4).

Вірш «Олена Теліга» розпочинається рядками, які ніби продовжують Ситникові спогади:

– Пані Олено, застібніть пальто,
Простудитесь. Такий холодний вітер!..

Шумів Дніпро і бився під мостом
Об металеві шлюзи і граніти (Ситник, 1950: 1).

У поезії «Іван Ірлявський» спогади поета про товариша й цей епізод у їхньому житті доповнюються новими деталями:

Я так тебе запам'ятав: Поділ.
Вірші, Теліга... і гучні «Літаври».
І в дніпровому дзеркалі-воді
Ті романтичні силуєти Лаври.

А ми на березі у пізній час
Розклали на піску шумне багаття,
І я помітив у Твоїх очах
Той синій смуток Твого Закарпаття.

І наші мрії огортав туман,
Змішавшись із цим химерним димом...
Ось і Софія. Кам'яний Богдан.

І на горі Великий Володимир (Ситник, 1950: 1).

У вірші «Олена Теліга» на фоні спогадів і героїчних символів України, як-от: Київ, «що в огнях сторіч нам карбував безмовно вічну славу», Запоріжжя, «давня Січ», могили союзників України шведів, «голуба Полтава», постає, як і попередньо в поемі «Любов», образ мужньої патріотки, провідниці нації, яка стоїть «на самій середині України, мов живий маяк». Поет, сакралізуючи постать

Олени Теліги, наділяє ліричну героїню твору божественними рисами: «одна з святих з відкритою до нас душею й серцем»; очі, що горять «золотим вогнем»; уста, «затиснуті до болю» в гніві на ворогів; «земна богиня», щоб як контраст показати в образі «двох змії», «споріднених катів» – гітлерівського та сталінського режимів, які «шаліють вперто у кривавім герці», те діявольське зло, яке загрожує свободі й незалежності України, знищуючи найкращих представників української нації:

А так два змії на отім мосту
Скрутилися, пустили смертну піну
І ми згубили осяйну мету
На самій середині України (Ситник, 1950: 1).

Проте українське слово, втілене в пісні любови до рідного краю та боротьби за нього, – незнищенне, виголошує поет в останніх рядках вірша:

Та тільки пісня та неповторима,
Що вирвалась з її душі на світ, –
Уже навчила нас – її очима
Дивитися на схід, на рідний схід (Ситник, 1950: 1).

Поезії «Олена Теліга» та «Іван Ірлявський» належать до громадянської та патріотичної лірики й водночас це Ситникові вірші-реквієми – світла пам'ять про страчених нацистами 1942 року друзів.

Висновки. У творах М. Ситника не тільки мистецьки розкрито образ Олени Теліги, але й інших видатних українців, водночас це також і своєрідні документи епохи, про «значну історико-літературну вартість» яких написав, зокрема виокремивши Ситникові спогади, у передмові «З Україною в серці своєму» Микола Неврлий (Неврлий, 1998: 16).

1941 року доля, хоч і ненадовго, звела разом Михайла Ситника й Олену Телігу, та їхня творча співпраця – від «Літератури і Мистецтва» до «Літаврів» – і Ситникові твори 40-х років, присвячені Олені Телізі та всій українській мистецькій спільноті, яка боролася за утвердження національної ідеї та розвиток українського мистецтва, посідають вагоме місце в історії української літератури й загалом в історії України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вірний М. Творчі періоди поета. *Ситник М. Цвіт папороті*. Торонто : Молода Україна, 1975. С. 179–194.
2. Неврлий М. З Україною в серці своєму. *Ситник М. Катм наперекір: поезії, проза, спогади* / упоряд. М. Неврлий, Г. Булах. Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 1998. С. 13–23.
3. М. С. (Михайло Ситник). Кров на квітах. (Пам'яті Олени Теліги, Івана Рогача і Івана Ірлявського, розстріляних в лютому 1942 р.). *Орлик*. Берхтесгаден, 1948. Ч. 2. С. 1–4.
4. Ситник М. Іван Ірлявський. *Самостійна Україна*. Чикаго–Вінніпег, 1950. Ч. 8 (31). С. 1.
5. Ситник М. Любов. Поема. *Похід*. Гайденав, 1946. ч. 1. С. 15–18.
6. Ситник М. Олена Теліга. *Самостійна Україна*. Чикаго–Вінніпег, 1950. Ч. 9 (32). С. 1.
7. Теліга О. Прапори духу. *Література і Мистецтво*. Київ, 1941. Ч. 3. С. 1.
8. Рембовецький Ап. Шляхами шукань... *Український Вісник*. Берлін, 1944. Ч. 30. С. 11.

REFERENCES

1. Virnyi M. Tvorchi periody poeta [Creative periods of the poet]. / Sytnyk M. Tsvit paporoti [Sytnyk M. Fern flower]. Toronto: Moloda Ukraina. Pp. 179–194 [in Ukrainian].
2. Nevryli M. Z Ukrainoiu v sertsii svoiemu [With Ukraine in my heart]. / Sytnyk M. Katam naperekir: poezii, proza, spohady / uporiad. M. Nevryli, H. Bulakh Kyiv: Vydavnytstvo imeni Oleny Telihiy. [Sytnyk M. Katam across: poetry, prose, memories] / Compiled by M. Nevryli, H. Bulakh. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. Pp. 3–23 [in Ukrainian].
3. M. S. [Sytnyk M]. Krov na kvitakh. (Pam'iaty Oleny Telihiy, Ivana Rohacha i Ivana Irlivskoho, rozstrilianykh v liutomu 1942 r.) [Blood on flowers. (In memory of Elena Teliga, Ivan Rogach and Ivan Irlivsky, shot in February 1942)]. Orlyk. Berchtesgaden, 1948. Part 2. Pp. 1–4 [in Ukrainian].
4. Sytnyk M. Ivan Irlivskiy [Ivan Irlivsky]. Independent Ukraine. Chicago–Winnipeg. Part 8 (31). P. 1 [in Ukrainian].
5. Sytnyk M. Liubov. Poema [Love. Poem]. Campaign. Gaidenau, 1946. Part 1. Pp. 15–18.
6. Sytnyk M. Olena Teliha [Olena Teliga]. Independent Ukraine. Chicago–Winnipeg, 1950. Part 9 (32). P. 1 [in Ukrainian].
7. Teliha O. Prapory dukhu [Flags of the spirit]. Literature and Art. Kyiv, 1941. Part 3. P. 1 [in Ukrainian].
8. Trembovetskyi Ap. Shliakhamy shukan... [Through search...]. Ukrainian Herald. Berlin, 1944. Part 30. P. 11 [in Ukrainian].

УДК 82-6:373.3:37.091.32

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-17>

Світлана ВІРСТА,

orcid.org/0000-0001-5507-5761

викладач-методист

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

(Луцьк, Україна) renesvit@gmail.com

Тетяна ЖАЛКО,

orcid.org/0000-0003-1899-2530

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри інформаційної діяльності та туризму

Луцького інституту розвитку людини

Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

(Луцьк, Україна) tzhalko@ukr.net

ЕПІСТОЛЯРІЙ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В НАВЧАЛЬНІЙ ТЕКСТОТЕЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті висвітлюються особливості науково-методичного дослідження епістолярної спадщини Лесі Українки у навчальній текстотечі початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Наголошено, що читання рідною мовою є потужним засобом у формуванні особистості. Воно прилучає молодших школярів до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу. Формування читацької компетентності як особистісно-діяльничої, інтегрованої взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів максимально реалізується на уроках літературного читання. Проаналізовано епістолярій Лесі Українки щодо цілісного сприймання школярами художніх і поетичних текстів, їх аналізу, інтерпретації; формуванні умінь висловлювати власні судження, оцінювати інформацію, прочитану в листах, та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду. Наголошено, що базовими читацькими пізнавальними процесами, які значною мірою забезпечують сприйняття текстової та епістолярної інформації, є знаходження відомостей, формулювання висновків, узагальнення інформації, аналіз змісту тексту. Зауважено, що листи Лесі Українки стають надійними помічниками вчителя у підготовці цікавих і змістовних уроків мовно-літературної освітньої галузі. Розглядаються також аспекти актуальності залучення епістолярної спадщини Лесі Українки на уроках літературного читання у початковій школі до пошуково-дослідницької діяльності, до формування учнями власної думки щодо духовного світу, уподобань письменниці; поглиблення, систематизування біографічного матеріалу, вдосконалювання навичок читання та розуміння прочитаного епістолярного й літературного тексту. Властивий епістолярному жанру діалогізм сприяє, на нашу думку, об'єктивації змісту листів, а листування з різними людьми дозволяє спостерігати, як розкривається особистість письменниці у різних комунікативних ситуаціях. Залучення нових форм роботи з біографічним матеріалом дає змогу по-новому розкрити творчу лабораторію Лесі Українки, простежити формування її феномена.

Ключові слова: *освітній процес, епістолярій, Леся Українка, мовно-літературна освітня галузь, читацька компетентність, листування, адресат.*

Svitlana VIRSTA,

orcid.org/0000-0001-5507-5761

Teacher-Methodologist

Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council

(Lutsk, Ukraine) renesvit@gmail.com

Tetiana ZHALKO,

orcid.org/0000-0003-1899-2530

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Information and Tourism

Lutsk Institute of Human Development

of Open International University of Human Development "Ukraine"

(Lutsk, Ukraine) tzhalko@ukr.net

LESIA UKRAINIAN'S COLLECTION OF LETTERS IN EDUCATIONAL CHRESTOMATHY AT THE LITERARY-LINGUISTIC LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

The article highlights the features of scientific and methodological research of the epistolary heritage of Lesia Ukrainka in the educational textbooks of elementary school at the lessons of language and literature.

It is emphasized that the formation of reading competence as a personal activity, integrated interaction of knowledge, skills, abilities and values of students is realized at the lessons of literary reading to the maximum. Lesia Ukrainka's epistolary is analyzed on students' holistic perception of artistic and poetic texts, their analysis, interpretation; developing the ability to express their own judgments, evaluate the information read in the letters, and use it to enrich the personal reading experience. It is emphasized that the basic reading cognitive processes, which largely ensure the perception of textual and epistolary information, are finding information; inferring; generalization of information; content analysis.

In addition, it is noted that Lesia Ukrainka's letters become the reliable assistants to teachers in preparing interesting and meaningful lessons on the language and literature education field.

The article presents aspects of the importance of involving the epistolary heritage of Lesia Ukrainka into the research activities at the lessons of literary reading in elementary school, into formation of students' own thoughts about the spiritual world, the preferences of the writer; deepening, systematizing biographical material, improving reading skills and understanding of the read epistolary and literary text are also considered.

In our opinion, the dialogism inherent in the epistolary genre contributes to the objectification of the content of letters, and the correspondence with different people allows us to observe how the writer's personality is revealed in different communicative situations. It is the epistolary legacy of the writer – a document and the key to tracing the formation of her creative concept. Involvement of new forms of work with biographical material makes it possible to open Lesia Ukrainka's creative laboratory in a new way, to trace the formation of her phenomenon.

Key words: *educational process, epistolary, Lesia Ukrainka, linguistic and literary educational branch, reading competence, correspondence, addressee.*

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві вивчення епістолярної спадщини митців пов'язане із вивченням таких жанрів, як щоденники, листи, автобіографії, спогади. Однак труднощі сприйняття письменницького епістолярію зумовлені необхідністю залучення значно ширшого контексту – біографічних джерел, щоденників, спогадів. Якщо в автобіографіях чи щоденникових записках письменник здебільшого пропонує самопрезентацію і самосприйняття свого образу, то в листах дослідник може побачити образ письменника крізь призму епістолярного співрозмовника, тому епістолярний текст репрезентує образ письменника як живого співрозмовника. Зважаючи на такі теоретичні особливості епістолярію, зауважимо, що письменницька приватна кореспонденція – це унікальне джерело пізнання автентичного автобіографічного образу творчої особистості.

На сьогодні інтерес до листування помітно зменшився, адже мобільні телефони, електронна пошта, SMS-повідомлення, вайбер та інші засоби комунікації витісняють класичний лист з ужитку. Проте «...листи озвучують минуле живими головами. Вони нібито очікують свого часу, коли людська увага закличе їх до другого життя... Скільки характерів, скільки доль, скільки літературних баталій за тими поживклыми аркушиками паперу... Вони виявляють іноді більшу живучість, ніж власне літературні твори» (Брюгген, 1995: 3).

Загальновідомо, що у змісті початкової освіти читанню належить особлива роль. Читання рідною мовою є потужним засобом у формуванні особистості. Воно прилучає молодших школярів до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку. Вивчення епістолярної спадщини на монографічних уроках дає можливість через листування письменників відкрити для читача духовний світ автора та епохи. Листи формують особистісне сприйняття біографічних фактів, емпатичне сприйняття всього, що відбувалось у житті Лариси Косач.

Листи письменниці – це можливість побачити її думки, емоції, події. Нині зростає увага до епістолярної літератури, вона відкриває вектори дослідження не лише для науковців, але й учнів, їх мотивації прочитання літературних творів, аналізу, критичного мислення, прийняття культурного та духовного спадку.

З поезією Лесі Українки молодші школярі знайомляться ще у дошкільний період, за новою програмою у 2–4 класах пропонується вісім поезій Лесі Українки і казка «Біда навчить». Від класу до класу школярам поступово відкриваються події життя і світ творчості талановитої поетеси. З погляду сьогодення у рік 150-річного ювілею Лесі Українки увага до епістолярної спадщини письменниці на уроках літературного читання

є доцільною формою у формуванні власного читацького «Я» щодо сприйняття, розуміння особистості й таланту письменниці.

Зважаючи на значимість та вплив епістолярної спадщини Лесі України в літературному процесі загалом, вважаємо доцільним та актуальним здійснити окремо дослідження епістолярію письменниці в освітньому процесі початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Увага науковців до творчості Лесі Українки налічує багато ґрунтовних праць В. Агеєвої, А. Бичко, О. Косач-Кривинюк, П. Одарченка, О. Сліпушко та ін. Науково-теоретичні дослідницькі праці, присвячені вивченню епістолярію Лесі Українки, належать В. Гладких, В. Святовец, Ж. Ляхової, І. Забіяки, В. Пустовіт та ін. Упродовж останніх десятиліть творчість письменниці було кардинально переосмислено: оприлюднено невідомі або не друковані протягом тривалого часу тексти, доповнено і перетлумачено факти біографії, віднайдено родинні світлини. До 150-річного ювілею Лесі Українки був презентований найграндіозніший проєкт Українського інституту книги – повне нецензуроване академічне зібрання творів Лесі Українки в 14 томах. А вже попереднє «повне» видання було цензурованим і становило 12 томів. Принципова відмінність видання – це максимальна увага до рукописів Лесі Українки, зокрема, до чернеток, які відкривають завісу над таємницями творчого процесу. З початку 2020 року над підготовкою 14-томника працювали 14 команд із 30 фахівців – це провідні науковці Волинського національного університету імені Лесі Українки та інших навчальних і наукових інституцій України. 11–14 томи включають листування письменниці – майже 900 «свідків» минулого. Всі тексти подано з урахуванням авторського правопису. Фахівці працювали над тим, щоб усунути заангажованість у тлумаченні образів та сюжетів, характерну для видань радянського періоду (Навчальні матеріали онлайн).

Мета статті – визначити основні концептуальні засади і практичні засоби формування літературної читацької компетентності та її складників учнями початкової школи через дослідницькі форми роботи з епістолярною спадщиною Лесі Українки на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Особливе місце в історії розвитку літератури посідає письменницький епістолярій, який є складником у розумінні духовно-творчої майстерні автора, основою для об'єктивного аналізу його естетичних уподобань, прийнятті подій часу й форму-

ванні харизматичної особистості митця. Важливу мотиваційну і навчальну функцію відіграє на уроках літературного читання розповідь про письменника, події його життя, історію написання творів.

У початковій школі на уроках літературного читання учні знайомляться з поезією Лесі Українки та казкою «Біда навчить». Одночасно читачам поступово відкриваються події особистого життя талановитої письменниці та родинного виховання Косачів. Важливу мотиваційну і навчальну функцію відіграє на цих уроках доступна, емоційна розповідь вчителя про Лесю – дівчинку-однолітка, обставин її життя та читання листів родини Косачів. Письменницький епістолярій родини та Лесі Українки є важливою складовою частиною формування образу письменниці, її духовно-творчої діяльності. Знайомство з біографією письменниці за родинними листами – цікава й незвична для сучасного учня форма роботи, оскільки практика написання листів у щоденному житті школярів відсутня.

Уникнення одноманітності уроків монографічного вивчення творчості письменника у початковій школі – головне завдання вчителя. Як правило, на таких уроках, окрім матеріалу, поданого у підручнику, важливо залучити додаткові ілюстрації, фото- і краєзнавчі матеріали. Такі уроки-сходинки монографічного вивчення творчості письменника поглиблюють знання про життя і творчість Лесі Українки; учні продовжують дослідницьку роботу, актуалізують раніше вивчене. А. Мовчун слушно зауважила, що «для дитини молодшого шкільного віку важливо потрапити не просто в країну поета, а в країну його дитинства. В тій країні молодший школяр почувається вільно, йому все там зрозуміло, там не просто поет – там його ровесник» (Савченко, 2007: 256). Про дитячі роки поетеси написано чимало. Зі спогадів її сестри Ольги Косач-Кривинюк («З дитячих років Лесі Українки») можна використати багато цікавої інформації про дитинство Лариси Косач. Ці спогади про яскраву дитячу допитливість та таланти дівчинки, яка у 4 роки навчилася читати, у 5 – писала листи рідним і грала на роялі, декламувала, у 6 – майстерно вишивала, у 9 – написала дорослий вірш «Надія», що стане її візитівкою.

Читання родинних листів Косачів – це найбільш правдиве, емоційне, зрозуміле для школяра джерело інформації. Окрім того, дізнаються школярі й про інших членів родини, формуючи власне уявлення про події минулого, а жанр літопису життя й творчості письменниці відкриває великий потенціал сприйняття біографічного матеріалу у новій площині: *«Народилась письменниця 13 лютого 1871 року, на десятий день після наро-*

дження «Лютого 23. У Соборній во ім'я Преображення господня церкві відбулося хрещення дочки Косачів, яку названо Ларисою...обряд хрещення здійснив священник Авксентій Доброжанський» (Мороз, 1992: 8).

Лідія Михайлівна Драгоманова, двоюрідна сестра Лесі Українки, у спогадах про літо 1875 року писала: «Як гарно, вільно нам жилося у тому Новоград-Волинську! Пам'ятаю, як возили нас кожного дня гуляти на возі. Мені, старшій з дітей, дана була велика честь сидіти на козлах поруч з кучером. На почесному місці, зробленому з сіна, прикритого килимом, сиділа тітка Саша Косач, а коло неї пані Судовщикова. Між ними садовили маленьку Лесю, щоб не впала... Ми, діти, бігали по лісі за ягодами, слухали як собаки ганяють зайця...Леся тим часом сиділа і плела віночки з квіток та жита та співала вже трошки зі мною та мамою українських пісень...» (Мороз, 1992: 14).

Лесі на той час було чотири роки. У родині Косачів маленьку Лесю здебільшого не називали повним ім'ям Лариса, дівчинку пестливо звали Лосею – від Ло(ру)ся. Відомо, що ім'ям Леся маленьку Ларису Косач почали звати у п'ятирічному віці. З листа 1876 року до Драгоманових: «(Літо, початок) Мати показала Ларисі букви і як їх складати при писанні. Після деякої вправи вона написала першого в житті листа до Драгоманових у Відень... Лист підписаний «Леся». «Мене перезвали на Лесю... Уже повісили гімнастику (ідеться про мотузяну драбину, по якій у дитинстві любили лазити Леся та Михайло), – мама купить мікроскоп» (Мороз, 1992: 10).

Варіант імені Леся мав пестливі форми Лесечка і Лесюнечка. У Лесі було двоє братів – Михайло й Микола і три сестри – Ольга, Оксана, Ізидора. Діти жили дружно, багато часу проводили разом. Особливо ж тісними були стосунки Лесі з братом Михайлом, малими їх навіть називали одним ім'ям – Мишелосіє. Зі спогадів сестри Ольги: «Вони були у всьому нерозлучні: разом бавились, разом читали, разом вчилися, разом розважалися. За таку нерозлучність їх двох жартома називали спільним ім'ям «Мишелосіє» (Мороз, 1992: 8).

Цікавою для молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі буде інформація з позиції розділу мовознавства – ономастики. Про формування та використання особистісних імен, прізвиськ у родинному колі Косачів, які змальовують «живу» родинну атмосферу, ми дізнаємось саме з епістолярної спадщини. У родині Косачів було прийнято давати одне одному ласкаві домашні імена, прізвиська і давалися вони

не лише дітям, але й майже всім рідним людям та добрим знайомим. Сама Леся Українка, як відомо, мала також кілька імен. Варіант імені Леся мав пестливі форми Лесечка і Лесюнечка. Крім домашнього імені Леся, що згодом стало відомим на весь світ, Ларису часто називали Зея, Зеїчок, Зеїсок. Так прозвали її, побачивши в ілюстрованому каталозі малюнок кукурудзи, що звалася «зея японіка». Це була ясна, тоненька, височенька рослинка. Леся була чимось подібна до неї. В листі до матері 4 березня 1890 року з Києва знаходимо підпис «Ваша Зея».

Майбутня письменниця навчилася читати у 4 роки. Молодших школярів часто-густо цікавить запитання: «А які книжки читали Леся й Михайлик?» З листа Олени Пчілки дізнаємося: «Українських книжок для дітей майже не було, але все ж не так мало було в сім'ї, де хотіли мати їх. Діти з великою охотою читали Кулішеві твори, оповідання Марка Вовчка, «Пана Твардовського» знали напам'ять. Великим вкладом до лектури дітей були Андерсеніві казки в перекладі Старицького. Улюбленою книжкою було ілюстроване видання казок Андерсена французькою мовою, яку подарував їм М. П. Старицький» (Мороз, 1992: 14). З іншого листа дізнаємося, що «(Весна) Леся захоплюється декламацією, декламує різні вірші. Між іншим, дуже охоче «русалку» А. Міцкевича в перекладі П. О. Куліша» (Мороз, 1992: 14). Першою книгою, яку самостійно прочитала Леся, була «Розмова про земні сили» Михайла Костомарова.

Гра, навчання, як вважала Олена Пчілка, – це також праця. У дітей була вихована глибока свідомість того, що навчання – це щоденна, систематична, наполеглива праця. Разом із тим заняття проходили весело, без примусу: «Займалися арифметикою, диктовкою, переписуванням, перекладами, читанням, вивченням віршів, музикою, малярством...» (Мороз, 1992: 21). Саме завдяки епістолярію Лесі Українки школярі стають учасниками всіх подій у родині Косачів, знайомляться з буденням, родинними святами. П. А. Косач у листі Драгомановим 1886 року пише: «Досить багато часу Леся присвячує вишиванню. Дуже любить співати народні пісні і подовгу співає з нянею..., добре пече булки і навіть пробувала змагатися в цьому з бабунею. Любить поратися з бабунею по господарству, «допомагати» їй...» (Мороз, 1992: 15).

Леся Українка постає перед читачем і звичайною дівчинкою, водночас ми бачимо й те, що згодом формує особливу харизму письменниці. Школярам буде близьким образ дівчинки, її прагнення, бажання, пошуки, відкриття, спілкування зі світом природи, словом, піснею. З листа Лесі

до родини Драгоманових 24 лютого 1877 р. (Новоград-Волинський): *«Дякую Вам за саванаринів (до дня народження Лесі Українки родина Драгоманових надіслала їй із Женеви подарунок – книгу з малюнками про життя малечі в Савої – південно-східній частині Франції (Українка, 2021: 449))... Завтра мої роковини народжень, і мені щось мама подарує. Ми ходим гулять і ліпим баби. Мені дуже хочеться, щоб Ви до мене написали, бо я до вас написала. Леся»* (Українка, 2021: 54).

Листи Лесі до бабусі, Єлизавети Іванівни Драгоманової (матері Олени Пчілки), свідчать про особливу повагу і любов: *«Луцк. 2(14) декабря 1881 г. Милая бабушка, простіть мене, що я так довго не писала до вас. Я з мамою приїхали сюди вчора ввечері 15 і пробудем тут два дня... Ми учимось дома, до нас ходить учитель-студент, і ходить до нас кожний день; я іще беру уроки на фортеп'яні... Моя кицька, що в мене була, кудись втікла вже давно... Ліля має чотири кукли, три маленькі і одну велику. Кукла закриває очі... в теї кукли єсть кілька платів, і Ліля її по десять раз на день переодіває, пери по одному платю, а після всі разом – одне на друге... Ми ходили два рази в театр в Києві і на виставку картин... Прощайте, мила бабушка, напишіть, що ви робите і чи здорові. Ваша Леся»* (Українка, 2021: 57).

Домашніми улюбленицями в родині Косачів були коти, їх було багато і про них дуже часто Леся пише у листах до бабусі. У листі від 2 (14) січня 1882 року: *«Милая бабушка, поздравляю вас з празником і дякую вам за подарки... Моєї кицьки вже давно нема, зато до нас прибудилась друга кицька, красивая, така сіра з полосами, як той тигр, і в неї скоро будуть котенята, в неї вже раз були котенята, тільки їм ніхто не давав їсти, то вони одичали і поздихали. Ну, тепер прощайте, милая бабушка, напишіть, що ви робите і чи здорові. Ваша Леся»* (Українка, 2021: 58).

Цікаво буде дізнатися школярам і про Шевченківське свято для дітей 1883 року, яке відбулося в помешканні Ольги Цвітковської. Про це дійство знаходимо спогад і у листі Олени Пчілки до дочки М. П. Старицького Оксани Стешенко: *«Слово про Т. Г. Шевченка виголосила Олена Пчілка... На цьому святі і Леся, і її брат Михайло щось декламували. Обоє вони були вдягнені в українське вбрання. Та вишивана сорочка, корсетка і чумарка були довго у Лесі й Михайла щоденним вбранням. І коли до мене підійшла ця дівчина (Леся), я відразу відчула, що вона якась особлива – таким теплом дихала вся її тендітна постать»*

(Мороз, 1992: 23). Допис про це свято знаходимо у листі Лесі Українки від 11 березня 1883 року (Київ): *«Милая бабушка! простіть мене, що я до вас не писала, все ніяк не зберусь. Спасибі Вам за плаття, чулки і гроші. Плаття уже пошили, а за гроші іще нічого не купили. У мене іще і досі болить рука ліва, так що нічого не можна робить: ні шить, ні грать, ні держать нічого, тим я так погано пишу. Я перше була дуже слаба, а тепер уже нічого собі, хоть я ніколи не буваю зовсім здорова, бо завше рука болить. На празники я нікуди не ходила, бо іще слаба, а тепер позавчора ранком справляли Шевченкові роковини, то я ходила, Миша і Ліля; і ми там читали стихи. Давніше я ходила на два концерта...»* (Мороз, 1992: 23).

Актуальним для вивчення біографічного матеріалу, поезії та прози Лесі Українки на уроках літературного читання як у другому, третьому, так і четвертому класах буде використання технології розвитку критичного мислення. Вважаємо за доцільне скористатися графічним методичним прийомом «Знаю – хочу знати – взнав». Мета методу – навчити графічної організації, логічного і змістового структурування матеріалу, формулювання запитань, аналізу знань школярів. Метод можна застосовувати у будь-якій структурній частині уроку. Разом з учнями складаємо таблицю з трьох колонок: «Знаю – хочу знати – взнав». До ознайомлення зі змістом теми уроку і твором ми запропонуємо заповнити першу колонку «Знаємо». Під час перебігу уроку, з урахуванням нової цікавої інформації про письменницю, учні активно включаються у добірку питань другої та фактів третьої колонок.

Таким чином, використовуючи епістолярій Лесі Українки на уроках мовно-літературної освітньої галузі, залучаємо учнів початкових класів до цікавої пошукової роботи з листами письменниці; допомагаємо школярам цілісно уявити життєпис подій письменниці, зацікавити обставинами особистісного життя, сформувати власну думку щодо духовного світу та уподобань Лесі Українки; поглибити, систематизувати біографічний матеріал, вдосконалити навички читання та розуміння прочитаного матеріалу.

Саме епістолярна спадщина письменниці – це документ і ключ до простеження становлення її творчої концепції, для розуміння особистісного феномена Лесі Українки, бо як зауважено наголошувала поетеса: *«Листи мої замінили мене»* (Українка, 2017: 322), тобто шукайте відповіді на аркушах епістолярію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брюгген В. Епістолярний етюд. *Літературна Україна*. 1995. 17 серп. С. 3.
2. Мороз О. О. Літопис життя та творчості Лесі Українки. Київ : Наукова думка. 1992. 630 с.
3. Навчальні матеріали онлайн. Педагогіка. Родинне виховання. URL: https://pidru4niki.com/pedagogika/roдинne_vihovannya (дата звернення: 1.02.2021).
4. Освіта. UA Біографії. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/biograf/23933/> (дата звернення: 7.02.2021).
5. У рамках проєкту «Леся Українка: 150 імен» вперше презентовано повне зібрання творів письменниці у 14 томах. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/u-ramkah-proektu-lesya-ukrayinka-150-imen-vpershe-prezentovano-povne-zibrannya-tvoriv-pismennici-u-14-ti-tomah> (дата звернення 28.06.2021).
6. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
7. Українка Леся. Енциклопедія життя та творчості. URL: <https://www.l-ukrainka.name/uk/Corresp/188x/1876-2.html> (дата звернення: 1.02.2021)
8. Леся Українка. Листи: 1898–1902 / Упоряд. Прокіп (Савчук) В. А. Комора, 2017. 544 с.
9. Українка Л. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 11. Листи. 1876–1896 / ред. С. Кочерга; передм. В. Агеєва; упоряд. В. Прокіп (Савчук); комент. В. Прокіп (Савчук), В. Агеєва. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 600 с.

REFERENCES

1. Briuhhen V. Epistoliarnyi etiud [Epistolary etude]. *Literaturna Ukraina*. 1995. Aug. 17. P. 3. [in Ukrainian].
2. Moroz O. O. Litopys zhyttia ta tvorchosti Lesi Ukrainky [Chronicle of the life and oeuvre of Lesya Ukrainka]. Kyiv: Naukova dumka. 1992. 630 s. [in Ukrainian].
3. Navchalni materialy onlain. Pedagogika. Rodynne vykhovannia [Family upbringing]. Retrieved from: https://pidru4niki.com/pedagogika/roдинne_vihovannya (data zvernennia: 1.02.2021) [in Ukrainian].
4. Osvita. UA Biohrafii [Biographies]. Retrieved from: <https://osvita.ua/vnz/reports/biograf/23933/> (data zvernennia: 7.02.2021) [in Ukrainian].
5. U ramkakh proektu “Lesia Ukrainka: 150 imen” vpershe prezentovano povne zibrannia tvoriv pysmennytsi u 14-ty tomakh [Lesia Ukrainka: 150 names]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/news/u-ramkah-proektu-lesya-ukrayinka-150-imen-vpershe-prezentovano-povne-zibrannya-tvoriv-pismennici-u-14-ti-tomah> (data zvernennia 28.06.2021) [in Ukrainian].
6. Savchenko O. Ya. Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: posibnyik dlia vchytelia [Methods of reading in primary school: a guide for a teacher]. Kyiv : Osvita, 2007. 334 s. [in Ukrainian].
7. Ukrainka Lesia. Entsyklopediia zhyttia ta tvorchosti [Encyclopedia of life and work]. Retrieved from: <https://www.l-ukrainka.name/uk/Corresp/188x/1876-2.html> (data zvernennia 1.02.2021) [in Ukrainian].
8. Lesia Ukrainka. Lysty: 1898–1902 [Letters: 1898-1902] / Uporiad. Prokip (Savchuk) V. A. Komora, 2017. 544 s. [in Ukrainian].
9. Ukrainka L. Povne akademichne zibrannia tvoriv: u 14 tomakh. Tom 11. Lysty [Complete academic collection of works]. 1876–1896 / red. S. Kocherha; peredm. V. Aheieva; uporiad. V. Prokip (Savchuk); koment. V. Prokip (Savchuk), V. Aheieva. Lutsk: Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, 2021. 600 s. [in Ukrainian].

Марина ВОЙНА,
orcid.org/0000-0002-0447-7928
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) marusia1987v@gmail.com

Марія РАКІТІНА,
orcid.org/0000-0002-8182-7004
асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) yanuwevi4@gmail.com

МОВНА КАРТИНА СВІТУ У КИТАЙСЬКО-АНГЛІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Статтю присвячено аналізу питання актуалізації поняття мовної картини світу у разі китайсько-англійського перекладу. Мета цієї розвідки – розглянути основні відмінності у моделі мислення носіїв китайської та англійської мов, виявити форми їх мовного вираження та способи узгодження під час перекладу. Розглядається термін «мовна картина світу» як результат синергії мови та мислення, джерела її формування. Зазначається, що мислення спирається на мову і виражається мовою, воно властиве людству як виду, проте різні національності оперують різним образом мислення стосовно об'єктивного світу та суб'єктивного пізнання. Мова є не лише засобом відтворення думки, а й інструментом формування картини світу. Аналізуються точки зору на мовну картину світу різних дослідників. Звертається увага на безпосередній зв'язок з мовою та мисленням, де обов'язковим є поняття «автентична або справжня мова», коли мова вираження цілком відповідає формі та способу традиційного мислення мови перекладу. Наголошується, що серед великої кількості синтаксичних особливостей, які мають бути враховані під час перекладу, можна виділити основні: порядок слів і словосполучень, подвійне заперечення, узгодження числа, активний і пасивний стан, сурядність і підрядність тощо. Акцентовується, що процес будь-якого перекладу передбачає логічний аналіз. Логіка спроможна допомогти коректному розумінню тексту-оригіналу, і, як результат, основної ідеї, посилу, а також їх влучному вираженню у мові перекладу. Логіка тісно пов'язана з ключовими етапами аналізу та розуміння тексту-оригіналу. Китайцям властива суб'єктивність, а англійцям – об'єктивність. Зазначається, що китайська мова оперує в основному дієсловами активного стану, до того ж у реченні частим є їх одночасне вживання у великій кількості, тоді як в англійській мові перевага надається іменникам, прикметникам, службовим словам та іншим статичним частинам мови у функції дієслова. Підсумовується, що китайська мова схильна до конкретизації, а англійська до абстракції, тому у китайській мові часто використовуються слова та речення, які виражають конкретну характеристику (в основному дієслова); під час перекладу на англійську мову такі дієслова, як правило, замінюються на іменники чи прикметники абстрактного значення, що покликані виразити певні делікатні почуття або настрої.

Ключові слова: мовна картина світу, мислення, мова, переклад, китайська, англійська.

Marina VOINA,
orcid.org/0000-0002-0447-7928
PhD in Linguistics,
Assistant Professor at the Department of Languages and Literatures
of the Far East and South-East Asia
Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) marusia1987v@gmail.com

Mariia RAKITINA,
orcid.org/0000-0002-8182-7004
Assistant Professor at the Department of Languages and Literatures
of the Far East and South-East Asia
Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) yanuwevi4@gmail.com

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN MANDARIN-ENGLISH TRANSLATION (PSYCHO-LINGUISTIC ASPECT)

This article analyses the concept of language picture of the world during Mandarin-English translation. The purpose of this research is to spot the main differences in thinking patterns of Mandarin and English native speakers, to identify the forms of their linguistic representation and ways of translating. The term 'language picture of the world' is considered a synergy between language and thinking, the source of its formation. Thinking process is based on and expressed by the language. Thinking is a distinctive feature of all humankind; however, a variety of national characteristics operates in different ways of thinking related to the objective world and subjective cognition (thinking). Language is not only a way of generating individual thoughts, but also a tool of forming pictures of the world that surrounds us. In this article, different researchers' perspectives on the language picture of the world are analyzed. Attention is drawn to the common connection between language and thinking, where the concept of 'authentic or real language' is compulsory and the language of expression is fully consistent with the ways of traditional thinking of the language of translation. In this research, it is noted that among a large number of syntactic features that must be taken into account during translation, we can identify the main ones: word order, double negation, singularity and plurality agreement, active and passive state of the verbs, subordinate and coordinate clauses etc. It is emphasized that the process of any translation involves logical analysis. Logic helps to understand the original text correctly, and, as a result, the main ideas, messages, as well as their accurate expression in the language of translation. Logic is integrated within the key stages of analysis and understanding of the original text. Subjective way of thinking prevails in Mandarin, while English favours objectivity. The Mandarin language operates mainly with active verbs, moreover, many of them are used simultaneously in a sentence, while English is endowed with nouns, adjectives and other parts of speech acting as verbs in a sentence. In this article, it is concluded that Mandarin tends to concretization, while English – to abstractions, therefore Mandarin often uses words and sentences that express a specific feature (mainly verbs). When translated into English, such verbs are usually replaced by nouns or abstract adjectives to express certain feelings or moods.

Key words: language picture of the world, thinking, language, translation, Mandarin, English.

Постановка проблеми. Мова – це мистецтво мислити. Різні моделі мислення продукують різні мови. Типи та форми мислення не є вродженими, вони формуються поступово протягом довгого часу як результат суспільної комунікації і є віддзеркаленням культури мови. За допомогою цього типу мислення ця культура мови вкорінюється, водночас безперервно оновлюється, всотуючи іноземну мовну культуру. У цьому контексті виникає поняття «автентична/справжня мова» чи то китайської, чи то будь-якої іншої. Тобто, коли мова вираження цілком відповідає формі та способу традиційного мислення мови перекладу. Мислення спирається на мову і виражається мовою, воно властиве людству як виду, проте різні національності оперують різним образом мислення стосовно об'єктивного світу та суб'єктивного пізнання. Мова є не лише засобом відтворення думки, а й інструментом формування картини світу. З огляду на стрімкий розвиток мовознавства постає нагальна потреба аналізу мовних явищ крізь призму психолінгвістики.

Аналіз досліджень. А. А. Залізняк визначає мовну картину світу як «сукупність уявлень про світ, які містяться у значенні різних одиниць такої мови (повнозначних лексичних одиницях, «дискурсивних» словах, сталих виразах, синтаксичних конструкціях тощо), які складаються у певну єдину систему поглядів і приписів (Залізняк, 2006: 206). У той час, коли мовна картина світу являє собою сукупність знань про світ, які втілені

у мові, національна мовна картина світу відображає національно-культурну специфіку світобачення народу як носія конкретної мови, тобто «результат віддзеркалення зовнішнього світу колективною свідомістю етносу в процесі його історичного розвитку» (Корнилов, 2003: 144).

Переклад безпосередньо пов'язаний з мовою та мисленням. У процесі будь-якого перекладу у взаємодію вступають дві мовні системи та два різні типи мислення, які між собою притягуються та відштовхуються. Таким чином, побудова синтаксично правильного перекладу, з огляду на особливості національної мовної картини світу, є не менш важливим завданням ніж підбір коректних лексичних та граматичних трансформацій.

Процес будь-якого перекладу передбачає логічний аналіз. Логіка спроможна допомогти коректному розумінню тексту-оригіналу, і, як результат, основної ідеї, посилу, а також їх влучному вираженню у мові перекладу. Логіка тісно пов'язана з ключовими етапами аналізу та розуміння тексту-оригіналу. У процесі перекладу слід раціонально використовувати форми та способи логічного вираження думки, лише за цієї умови можливе точне розуміння оригіналу, його правдиве та грамотне відтворення у перекладі.

Видатний американський лінгвіст Ю. А. Найда визначає трансформаційну модель перекладу. Така модель поміж усім зосереджує увагу не лише на дотриманні семантичних та формальних граматико-синтаксичних норм у мові перекладу,

але й пропонує проведення логічного аналізу як складової частини чи не кожного з ключових етапів процесу перекладу. Найда зазначав: «Будь-що сказане однією мовою може бути перекладене іншою мовою за умови, що форма повідомлення не є вирішальною» (Nida, 1986: 4). Якщо мови різняться формально, тоді очевидним та необхідним є домінування форми повідомлення над змістом у перекладі. Ступінь формальних змін визначається ступенем спорідненості мов. Автори пропонують розділити процес будь-якого перекладу на три етапи: 1) аналіз – відбувається спрощена трансформація вихідних синтаксичних структур у межах мови-оригіналу; 2) перенос – перенос ядерної синтаксичної структури на найбільш прості для аналізу форми мови-рецептора; 3) реструктурування – трансформація в межах мови-рецептора задля досягнення найбільшої відповідності до норм мови-рецептора (Nida, 1986: 11).

Вчені наголошували, що серед великої кількості синтаксичних особливостей, які мають бути враховані під час перекладу, можна виділити основні: порядок слів і словосполучень, подвійне заперечення, узгодження числа, активний і пасивний стан, сурядність і підрядність тощо. І оскільки такий етап (перенос) відбувається безпосередньо у мозку перекладача, він видається найбільш критичним з точки зору всього процесу перекладу, тоді як на інших двох етапах може безпосередньо залучатися стороння допомога.

Українські виші готують спеціалістів-перекладачів з двох-трьох іноземних мов, і через об'єктивні глобалізаційні причини перекладачі все частіше здійснюють переклад у парі іноземна-іноземна, радше ніж іноземна-рідна мови. Китайська та англійська, як робочі мови ООН, є представницькими і у низці інших організацій та інституцій, через те достовірний та грамотний китайсько-англійський переклад набуває виняткового значення та актуальності. У розрізі цього дослідження – психолінгвістичні аспекти перекладу, а саме залежність синтаксичної структури речення від національного типу мислення.

Мета статті. Мета цієї статті – розглянути основні відмінності у моделі мислення носіїв китайської та англійської мов, виявити форми їх мовного вираження та способи узгодження під час перекладу.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктивність та об'єктивність. Мислення – форма опосередкованого та узагальненого способу відображення дійсності (Чупахин, Бротский, 1977: 4). Результатом процесу мислення є думка (ідея, поняття), яка виражається в образно-знаковій формі. Вивчення

мислення як форми відображення предметів та явищ навколишнього світу у судженнях та висновках є предметом формальної логіки. Логіка (грец. λογική від грец. logos – слово, значення, думка, мова) – наука про закони і різновиди мислення, способи пізнання та умови істинності знань і суджень (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005). Логіка організовує думку, вона пронизує увесь процес перекладу, адже нелогічне мислення хаотичне. Відомий китайський перекладач Цянь Гечуань /钱歌川 називав логіку останнім козирем у рукаві перекладача і чи не єдино необхідною для нього властивістю. У перекладі кожне слово і речення має підпорядковуватися логіці та здоровому глузду, інакше помилок не уникнути.

Мислення може бути суб'єктивним та об'єктивним. Об'єктивність – визнання існування предметів та їх особливостей незалежно від суб'єкта пізнання, а суб'єктивність – залежність суджень, уявлень від суб'єкта, його поглядів та переконань. Китайцям властива суб'єктивність, а англійцям об'єктивність.

Так, китайська філософська традиція розглядає людину як основу основ, прагнучи до гармонії людини і природи, наголошуючи на єдності людини, Неба, землі (天人合一). Запропонована у «Іцзін» схема органічного цілого, у вигляді символу інь-ян та системи з 64-х гексаграм, фактично заклала основи китайської традиційної думки. Це традиційне для Китаю цілісне світосприйняття сприяло такому типу мислення, за яким окремі властивості певної речі розглядаються з позицій цілісності, тобто індуктивно. Через це суб'єктивне мислення ханців ґрунтується на індивідуальних потребах та прагматичних цілях, керуючись морально-етичними уподобаннями. Результатом стало протиставлення людини і природи (天人对立), а ставлення західної філософії до природи характеризується як поважливе та об'єктивне.

Для англійців, як представників західної ментальності, природа була об'єктом і пізнання, і дослідження, і підкорення. Важливою умовою для такого типу мислення стала антисуб'єктивність, за якої в основу покладено наукове знання, стверджується перевага фактичного судження над ціннісним.

Наприклад:

1) 命运是人民创造的。Destiny is created by the people.

2) 我每当听到一个旧友死去的消息，总要惆怅多时。(夏丐尊 “中年人的寂寞”) The news of any old pal's death will invariably make me sad in my heart for a long, long time.

Вищенаведені приклади демонструють, що у китайській мові на синтаксичному рівні суб'єктивність виражається використанням підмета, що позначає людину чи живу істоту, превалюванням активного стану дієслова; інколи речення взагалі може бути безпідметовим. В англійській мові підмет часто явно виражений та представлений неживою істотою, пасивні граматичні конструкції використовуються повною мірою.

Динаміка і статика. Як зазначалося вище, китайська мова оперує в основному дієсловами активного стану, до того ж у реченні частим є їх одночасне вживання у великій кількості, тоді як в англійській мові перевага надається іменникам, прикметникам, службовим словам та іншим статичним частинам мови у функції дієслова. Часто динамічне дієслово заміщується слабкими формами на -ing, -ed, тобто дієприкметниками та дієприслівниками. Наприклад:

1) 巴黎近日披上节日盛装。The whole Paris is in holiday array these days.

2) 小汽车盘旋着, 穿过村庄, 翻越峡谷, 沿着一条因解冻而涨水的小溪行驶。The car wound through the village and up a narrow valley, following a thaw swollen stream.

3) 旅游者拿着白色玫瑰花和彩旗在街道上行进。The paraders marched in the street, carrying white roses and banners.

4) 他来回晃着脑袋, 欲望在膨胀, 意志在萎缩。Back and forth his head swiveled, desire waxing, resolution waning.

Приклади демонструють, що завдяки переважаючому паратаксисту у китайській мові дієслово займає домінуючу позицію в реченні, що створює ефект динамічності, події розвиваються ніби в реальному часі. Однак під час перекладу на англійську мову слід, застосувавши низку лексико-граматичних та синтаксичних трансформацій, максимально залучити інші частини мови або форми дієслова.

5) 这是一篇有说服力的宣言。

[译文] This is a declaration that carries conviction.

6) 去年的端午节是一个礼拜五。

[译文] Dragon Boat Festival fell on Friday last year.

7) 该法庭的理事们一星期开庭4天。

[译文] The magistrates sit four days a week at the court.

Загалом, якщо говорити про переважання у двох мовах чи то динамічних, чи то статичних дієслів, не слід нехтувати винятками, коли наявна обернена ситуація. У китайських прикладах № 5–7 дієслова “开庭”, “有”, “是” не є динамічними за значенням і виконують скоріш описову

функцію. Проте під час перекладу на англійську мову вони набувають динаміки (sit, carries, falls), і такий переклад неодмінно виграє за стилем.

Конкретність та абстрактність. Прийнято вважати, що з точки зору вираження одного й того самого змісту китайська мова тяжіє до конкретності, тобто більше оперує образами із конкретним значенням для вираження абстрактного змісту; англійська ж мова повсякчас використовує абстрактні іменники для вираження складних почуттів. Наприклад:

1) 我以为世间最可宝贵的就是“今”, 最易丧失的也是“今”。因为他最容易丧失, 所以更得他可以宝贵。(李大钊(今) (邵志洪, 2005: 21).

[译文] Of all things in the world, I think, the present is the most precious, and also the most apt to slip through our fingers. We, therefore, treasure it all the more because of its transience (张培基译).

2) 有些时装设计师为了赶时髦, 舍弃了优雅别致的式样, 而一味追求袒胸露体的奇装异服。(包惠南, 2001: 27).

[译文] In line with latest trends in fashion, a few dress designers have been sacrificing elegance to audacity.

3) 男性不愿退休, 于他们预想中将要失去很多东西有关, 其中主要的是失去赚钱的机会, 而不是丧失对工作的依恋之情。(邵志洪, 2005: 21).

[译文] Reluctance among men to retire was associated with anticipated deprivations of mainly money rather than of attachment to work.

З поданих прикладів видно, що з метою вираження конкретного значення китайська мова послуговується переважно самостійними частинами мови у складі словосполучень чи сталих виразів, наприклад, “容易丧失/легко втратити”, “优雅别致的式样/граційний та незвичний”, “依恋之情/прихильний тощо. Це справляє враження реальності, прямолінійності, ясності висловлювання/ 实、直、显. У англійському перекладі, навпаки, застосовані такі абстрактні іменники, як “transience/швидкоплинність”, “elegance/елегантність”, “attachment/відданість”. Такий прийом абстрактизації значно розширює межі початкового кола значень, викликаючи у читача відчуття ірреальності, інакомовлення, таємничості.

Ствердження та заперечення. Наступна відмінність у типі логічного мислення китайців та англійців полягає у використанні стверджувальних та заперечних типів речення та граматичних конструкцій. Слід пам'ятати, що часом збереження форми у разі передачі змісту у перекладі з однієї на іншу мову може здатися недолугим та «чужомовним».

Наприклад:

1) **你真不够朋友**, 连一先令都不肯借。

[译文] *Some friend you are. You won't lend me a shilling.*

2) 虽然是头一回拜访女友父母, 张明**一点也不觉得局促**。

[译文] Zhang Ming was *quite at his ease* in spite of his first visit to his girlfriend's parents.

Переклавши перше речення "You are not a good friend..." дослівно, можна помітити, що мовного ефекту забракне, адже у мові оригіналу присутній такий стилістичний засіб, як сарказм, за допомогою якого мовець виражає свій гнів. У прикладі № 2 бачимо, що хоча у китайському оригіналі використано заперечну форму, але для англійської мови більше характерна стверджувальна форма вираження того самого значення.

Очевидно, що часто, працюючи з двома мовами, слід підходити до перекладу не прямо, а з протилежної сторони. Головне – це дотримуватися синтаксичної моделі та особливостей типу мислення носіїв мови перекладу. Інакше можна не лише втратити почуття автентичності тексту, але й породити непотрібну двозначність.

Прямота та стриманість (натяк).

У викладі інформації китайці часто дотримуються стриманості, зазвичай спершу констатують факти і вже після детального викладу означають власну думку чи погляд стосовно них. Англійці ж схильні до демонстративності, зазвичай насамперед виявляють власну точку зору, а вже потім описують відповідну їй ситуацію. Наприклад:

1) 接到你的来信**我十分愉快**。

[译文] *I am very happy* to receive your message of greetings.

2) 今晚有空吗? **我想请你吃饭**。

[译文] *I'd like to invite you to have a dinner* if you are free tonight.

3) **在四川西部**, 有一美妙去处。它背依岷山主峰雪宝顶, 树木苍翠, 花香袭人, 鸟声婉转, 流水潺潺。**它就是松潘县的黄龙**。

[译文] *One of Sichuan's nest spots is Huang Long*, which lies in Song Pan County just beneath Xue Bao, the main peak of the Min Shan Mountain. Its lush green forests, filled with fragrant flowers, bubbling streams and songbirds, are rich in historical interest as well as natural beauty.

З прикладів бачимо, що в китайській мові існує традиція не окреслювати мету, головна думка постійно кружляє навколо і лише наприкінці оформлюється у чітку словесну форму. Перші три приклади є яскравим тому підтвердженням. У реченні № 3 спочатку подано образний опис певної історичної місцини, що поступово збуджує

уяву читача, а лише потім дає конкретні відомості щодо неї. Однак у англійському перекладі прямий виклад «суто по справі» є необхідним з огляду на особливості вираження думки у мові перекладу.

Китайська мова належить до типу "topic-prominent", коли спершу окреслюється ситуація і лише згодом подається власна точка зору щодо неї, це своєю чергою справляє враження «важкого початку і легкої кінцівки/头重脚轻». Відомий китайський лінгвіст Чжао Юаньжень / 赵元任/ зазначав, що граматичне відношення між підметом і присудком у китайській мові не стільки відношення між суб'єктом дії та самою дією, скільки між темою та поясненням (коментарем). Тому суб'єкт та дія можуть розглядатися лише як особливий приклад таких відношень. Саме тому суб'єктивно-виражальний аспект зосереджений у кінці речення і характеризує мову стриманістю у вираженні оціночного ставлення. Для англійської ж мови характерним є "end-weight", що вимагає зосередження всіх важливих та великих за обсягом елементів у кінці речення ("头轻脚重"). За таких умов відносно важливою та суттєвою стає позиція підмета, що відносить мову до типу "subject prominent".

1) **我们认为**生活在不同政治社会制度下的各国人民应该共处, 不仅仅是消极共处, 而是要积极地友好相处, **这是正确而必要的**。

[译文] *We believe that it is right and necessary* that people with different political and social systems should live side by side – not just in passive way but as active friends.

2) 贵国政府一再表示, 协议中有关香港的安排不是权宜之计, **这种保证使我感到鼓舞**。

[译文] *I am heartened by the assurance* which your Government has repeatedly given that the arrangements for Hong Kong contained in the Agreement are not measures of expediency.

Китай – церемоніальна країна з історією у близько 5000 років. Етикет передбачає, що китайці доволі алегорично та вітїювато висловлюють свій погляд на ту чи іншу ситуацію, окрім того, залишають це на «десерт». Водночас англійці звикли висловлюватися прямо та відкрито.

Таким чином, беззаперечним фактом є те, що думка – це основа процесу перекладу. У перекладі відмінність у типі мислення носіїв двох мов може напряму впливати на точність перекладу. Лише усвідомивши спільне і відмінне в національному мисленні, можна підкреслити їх оригінальність у перекладі. Такий переклад буде виглядати автентичним та точним (张海涛, 1991: 23).

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що у китайській мові переважають дієслова, тоді як у англійській акцент робиться на іменники. Це

певною мірою свідчить про динамічні та статичні характеристики мов, хоча і це твердження не є абсолютним. У будь-якому разі головним завданням є найбільш ефективна та коректна передача інформації з мови оригіналу на мову перекладу. Китайська мова схильна до конкретизації, а англійська до абстракції, тому у китайській мові часто використовуються слова та речення,

які виражають конкретну характеристику (в основному дієслова); під час перекладу на англійську мову такі дієслова, як правило, замінюються на іменники чи прикметники абстрактного значення, покликані виразити певні делікатні почуття або настрої. Це питання заслуговує особливої уваги перекладача, щоб уникнути ситуації, коли переклад «ні те ні се».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: Близько 250 000 слів / укл. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления. Москва : Языки славянской культуры, 2006. 672 с., с. 206.
3. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва : Че Ро, 2003. 349 с., с. 144.
4. Чупахин И. Я., Бротский И. Н. Формальная логика. Ленинград : Ленинградский университет, 1977. 357 с. С. 4.
5. Nida E., Taber C. The theory and practice of translation. Vol. VIII. Brill, Leiden, 1986. 218 p. p. 4.
6. 包惠南. 文化语境与语言翻译[M]. 北京, 中国对外翻译出版公司, 2001. 25-48 页. 27.
7. 张海涛. 汉思维差异对翻译的影响[J]. 北京, 中国翻译, 中国对外翻译出版公司, 1991. 21-32页. 23.
8. 邵志洪. 汉英对比翻译导论[M]. 上海: 华东理工大学出版社, 2005. 17-29 页. 21.

REFERENCES

1. Velikij tлумachnij slovník suchasnoï ukrains'koyi movi: Bliz'ko 250 000 sliv / ukl. ta gol. red. V. T. Busel [Great Dictionary of Modern Ukrainian Language: About 250 000 words]. Kyiv; Irpin': Perun, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
2. Zaliznyak A. A. Mnogoznachnost' v yazyke i sposoby yeye predstavleniya [Polysemy in language and ways of its representation]. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006. 672 p. [in Russian].
3. Kornilov O. A. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov [Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentality]. Moskva: Che Ro, 2003. 349 p. [in Russian].
4. Chupahin I. Ya., Brotskij I. N. Formal'naya logika [Formal logic]. Leningrad: Leningradskij universitet, 1977. 357 p. [in Russian].
5. Nida E., Taber C. The theory and practice of translation. Vol. VIII. Brill, Leiden, 1986. 218 p.
6. Bao hui nan. Wenhua yu jing yu yuyuan fanyi [M] [Cultural Context and Language Translation]. Beijing, Zhongguo duiwai fanyi chuban gongsi, 2001. 25-48 ye. [in Chinese].
7. Zhanghaitao. Han siwei chayi ying dui fanyi de yingxiang [J] [The Influence of Differences in Chinese Thinking and English on Translation]. Beijing, Zhongguo duiwai fanyi chuban gongsi, 1991. 21-32 ye. [in Chinese].
8. Shaozhong. Han ying duibi fanyi daolun [M] [Introduction to Chinese-English Contrastive Translation]. Shanghai: Huadong ligong daxue chubanshe, 2005. 17-29 ye. [in Chinese].

Ірина ГАВРИЛОВА,

orcid.org/0000-0003-2322-8051

*старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
(Харків, Україна) havrylovairyna@gmail.com*

ПЕРЕКЛАД НЕОЛОГІЗМІВ У СФЕРІ МЕДИЦИНИ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

У статті охарактеризовано поняття «неологізм» та відомі класифікації цих одиниць мови. У різний час дослідженням неологізмів плідно займалися А. О. Брагіна, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Л. Б. Гацалова та багато інших. Поповнення словникового запасу, незалежно від того, яка мова вивчається та в якій сфері працює перекладач, є безперервним процесом. Серед різноманітних способів словотворення, відомих натепер, виникнення неологізмів є одним з найпродуктивніших способів. У межах неології – науки, що безпосередньо досліджує виникнення та функціонування неологізмів, використовуються такі синоніми нових лексичних одиниць, як інновації, лексичні інновації, новоутворення, неонімації, нові номінації, нові слова, okazionalni slova, okazionalizmi, a також потенційні слова та інші. У цій роботі ми взяли визначення неологізму як слова, значення слова або слововосполучення, що недавно з'явилося в мові, є новоствореним і було відсутнє раніше. У цій статті зазначається серед іншого, що збагачення мови може відбуватися не тільки за рахунок неологізмів, а й частково завдяки появі нових значень старих слів, а також аббревіації. Події коронавірусної пандемії, що охопила світ, спричинили виникнення неологізмів та дериват-комполітів. У роботах деяких лінгвістів неологізми розглядаються в межах безеквівалентної лексики, що зумовлює певні труднощі, пов'язані з перекладом цього пласту мови. За класифікацією Р. Клаппенбаха і В. Штайніца виокремлюються власне неологізми, новоутворення, семантичні неологізми. Новоутворення мають новий зміст, нове значення і форматив і вони вперше дають найменування новим явищам. У практиці перекладу неологізмів загальноприйнято вживання таких способів, як калькування, описовий метод, транслітерація, наближений переклад, більша частина з яких продемонстрована під час перекладу в дискурсивних фрагментах.

Ключові слова: *неологізм, неологія, словотворення, описовий метод, транслітерація.*

Iryna HAVRYLOVA,

orcid.org/0000-0003-2322-8051

*Senior Lecturer at the Business Foreign Language and Translation Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine) havrylovairyna@gmail.com*

TRANSLATION OF NEOLOGISMS IN THE FIELD OF MEDICINE (BASED ON GERMAN)

The article describes the definition "neologism" and the known classifications of these units of language. At different times, neologisms were fruitfully studied by A. O. Brahina, V. V. Vinogradov, G. O. Vinokur, L. B. Hatsalova and many others. Replenishment of vocabulary is a continuous process, it doesn't depend on the language you study and translation area you work at. Among the various ways of word formation the emergence of neologisms is one of the most productive ways. The linguists created some synonyms of new lexical units, such as innovations, lexical innovations, new formations, neonominations, new nominations, new words, occasional words, occasionalisms, as well as potential words and some others. They are used within neology, a science that directly studies the origin and functioning of neologisms. In this article, we use such definition of neologism as a word, word meaning, or phrase that has recently appeared in the language or is newly created, and didn't exist before. This article notes that the enrichment of language can occur not only through neologisms, but also through the emergence of new meanings of old words, as well as abbreviations. The events of the coronavirus pandemic that swept the world led to the emergence of many neologisms and derivative composites. In the works of some linguists, neologisms are described as a part of non-equivalent vocabulary, which causes difficulties with translation of this layer of language. There is a classification of R. Klappenbach and V. Steinitz, which includes neologisms, new words and semantic neologisms. New words have new meanings, new formats and they mark new phenomena. In the practice of translating of neologisms you use such methods as loan translation, descriptive method, transliteration, approximate translation, most of them were used by translating of discursive fragments in this article.

Key words: *neologism, neology, word formation, descriptive method, transliteration.*

Постановка проблеми. Поповнення лексичного запасу мови є безперервним процесом і може відбуватися різними способами. Можна з упевненістю сказати, що збагачення мови значною мірою відбувається за рахунок появи неологізмів.

Аналіз досліджень. Дослідження неологізмів зумовлене необхідністю вивчення нової лексики, яка є засобом відображення змін, що виникають у сучасній німецькій мові під впливом різних чинників, а також недостатнім вивченням такої проблематики. Вивченням неологізмів займається неологія, яка є досить молодою науковою галуззю, що перебуває на перетині лексикології і словотвору. Проблемами неології в різний час займалися А. О. Брагіна, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Л. Б. Гацалова, Д. В. Гугунава, В. І. Заботкина та інші. Під впливом їхніх ідей нині стрімко розвиваються неологія і неографія, орієнтовані на адекватне відображення неологізмів.

Мета статті – охарактеризувати особливості та засоби перекладу неологізмів, специфіку їх використання у сучасній німецькій мові.

Виклад основного матеріалу. Словниковий запас мови постійно змінюється, зокрема поповнюючись новими лексемами. Однією з наук, яка досліджує згаданий вище процес, є неологія (Левицкий, 2005: 16). Науковці пропонують різні визначення і опис неологізмів, для нашої роботи візьмемо таке визначення: неологізм позначає нове слово (стійке сполучення слів), нове або за формою, або за змістом (за Н. З. Котеловою).

У сучасних роботах у галузі неології використовується декілька синонімічних термінів для позначення нових лексичних одиниць: інновації, лексичні інновації, новоутворення, неологізми, неонімації, нові номінації, нові слова, оказіональні слова, оказіоналізми, а також потенційні слова (Ажигова, 2006: 3–5): ein neues Wort, ein lexikalisch neues Wort, der Neologismus, der Okkasionalismus.

У розвинених мовах щороку з'являються тисячі неологізмів, більшість з яких мають недовге життя, деякі закріплюються в мові надовго, входять не тільки в живу повсякденну її тканину, але і стають невід'ємною частиною лексикографічних джерел.

Серед способів поповнення та розширення лексичного складу сучасної німецької мови виділяють, зокрема, такі як:

1) словотвір. Нові слова будуються з уже наявних у мові елементів, наприклад: *linken* – *обманювати, обдурювати, die Gesamthochschule* – *вузівське об'єднання, об'єднаний інститут*;

2) іноземні запозичення: *der Fan* – *фанат, der Hit* – *хіт, дуже популярна пісня* (з англійської мови);

3) зміна значення: *die Wende – die Vereinigung der BRD und der DDR* – *Об'єднання НДР і ФРН* (Розен, 2000: 156).

Є. В. Розен зазначає, що всі лексичні нововведення, а саме нові словникові одиниці, фразеологізми, нові значення і нові варіанти слововживання, доцільніше позначати як лексичні інновації (Розен, 1976: 91).

Неологізми можуть заміщати слова, які вже існують у німецькій мові з метою надати певну оцінку або підняти престиж: *Schaffner – Zugbegleiter* – *провідник, кондуктор* (Пивченко, 210).

Відповідно до класифікації Р. Клаппенбаха і В. Штайніца, яка ґрунтується на Словнику сучасної німецької мови (1969–1978), виділяються такі три основні типи неологізмів:

1. Власне неологізми (*die Neuwörter*) – це слова, вперше згадані в німецькій мові, запозичені з інших мов або слова, які виникли штучним шляхом: *das Dederon* – *хімічне штучне полотно, der/das Cartoon* – *карикатура, комікс*.

2. Новоутворення (*die Neuprägungen*), під якими розуміються слова або вирази, що виникли з уже наявних у мові слів, основ і афіксів у нових поєднаннях: *das Farbfernsehnetz* – *кольорове телебачення, die Hitparade* – *концерт популярних пісень, хітпарад*.

3. Семантичні неологізми (*die Neubedeutungen*) – це лексичні одиниці, які вже є в мові і набувають нові значення: *die Hexe – in der Technik als Aufzug für Baumaterialien* – *швидкісний підйомник для будівельних матеріалів; mixen / der Mixer – Techniker, der am Pult Musik oder Geräusche mixt* – *технік звукозапису* (Розен, 2000: 142–143).

Згідно з класифікацією Д. Херберга і К. Хеллера, неологізми німецької мови також підрозділяються на три види:

Нові лексеми (нові утворення) (*Neulexeme/ Neubildungen*);

Нові формативи (нові позначення) (*Neuformative/Neubezeichnungen*);

3. Нові семеми (нові значення) (*Neusememe/ Neubedeutungen*).

Нові лексеми (нові утворення) мають новий зміст, нову форму, нове значення і форматив. Вони вперше дають найменування новим явищам об'єктивної реальності. За способом утворення нові лексеми можуть бути запозиченнями, новоутвореннями (з уже наявних слів і афіксів по словотворчих моделях) і абсолютними неологізмами.

Нові позначення характеризуються новим формативом, звуковим комплексом для предметів, які вже мають позначення, наприклад: *Raumpflegerin statt Reinemachefrau* – *прибиральниця*; *Sekundärrohstoffe statt Altstoffe* – *вторинна сировина*. Через виникнення нових позначень відбувається розширення синонімічних рядів слів.

Нові семеми – це нові значення, що виникають у вже наявних у мові лексичних одиницях: *Mauer – kurz für “Berliner Mauer”, ein Symbol der Spaltung Deutschlands*; *стіна – скорочення від «Берлінської стіни», символ розколу Німеччини*.

Неологізми часто відносять до безеквівалентної лексики. Під цією лексикою розуміються іношомовні слова і словосполучення, які позначають предмети, процеси та інші реалії життя, які на такому етапі не мають у мові перекладу еквівалентів. Переклад такої лексики викликає певні труднощі, хоча їй притаманні і загальні вимоги до перекладу.

Під час перекладу, на думку В. Н. Комісарова, повинні бути враховані перекладацькі особливості, пов'язані як із загальними рисами та відмінностями між мовленнєвими ознаками аналогічного функціонального стилю в мові оригіналу і мові перекладу, так і з особливими умовами і завданнями процесу перекладу тексту певної сфери (Комиссаров, 1990: 109).

Крім того, дослідник відзначає, що для досягнення максимально точного перекладу особливо важливо знати, як співвідносяться мовленнєві особливості одного і того ж стилю в різних мовах. Якщо якісь особливості виявляються тільки в одній з мов, то під час перекладу специфічні засоби викладу в мові оригіналу замінюються мовленнєвими засобами, що відповідають вимогам такого стилю в мові перекладу (Комиссаров, 1990: 126).

Незважаючи на певні складнощі, в практику увійшли такі способи перекладу неологізмів, як:

1. Транслітерація: *Streikbrecher* – *штрейкбрехер*, *Reissfeder* – *рейсфедер*;

2. Калькування: *Dienstwagen* – *службова автомашина*;

3. Описовий переклад: *das Mitbestimmungsrecht – право працюючих брати участь в управлінні підприємством*;

4. Наближений переклад: *святий Микола – Heiliger Nikolaus* і *Дід Мороз* – це не однакові поняття, проте здебільшого вони цілком можуть замінити один одного під час перекладу (Злобин, 2015: 37–40; Дженкова, 2013: 69–77).

Що ж стосується конкретного досвіду перекладу неологізмів, єдиною труднощію, на думку

В. П. Андрієнко та Є. Ю. Шеф, є правильне розуміння перекладачем значення новоутворення. Автори стверджують, що спеціальних прийомів перекладу неологізмів не існує: такі лексичні одиниці перекладаються з використанням різних способів перекладу залежно від того, до якого типу слів належить той чи інший неологізм (Андрієнко, Шеф, 2017).

Загалом, В. П. Андрієнко та Є. Ю. Шеф виділяють дві можливості перекладу неологізмів іншою мовою:

1) використовувати за наявності двомовного словника неологізмів пропонований еквівалент;

2) у разі відсутності еквівалента або словника запропонувати власний варіант перекладу.

Складність, яка може виникнути у разі першого варіанту, полягає у виборі з двох і більше відповідностей, запропонованих словником. У цьому разі перекладач повинен враховувати контекст і прагматичну установку перекладу під час вибору найбільш відповідного варіанту (Андрієнко, Шеф, 2017).

Лексичні одиниці, що належать до галузі медицини, не являють собою ізольований пласт у системі мови. Число медичних термінів постійно зростає, зокрема і завдяки загальноновживаній лексиці (Новикова, 2018).

Значення загальноновживаних слів можуть звужуватися або розширяться. Наприклад, іменник *der Ader* до XVI століття мав значення «*трубчастий орган для води, їжі, повітря*», «*сухожилля*», «*пуповина*», «*нерв*», але, втративши з часом усі ці значення, він набув лише одне – «*кровоносна судина*»: *Stickstoffmonoxid erweitert Adern*. – *Окис азоту сприяє розширенню кровоносних судин* (Новикова, 2018).

Іменник «*der Schenkel*» у загальноновживаному значенні і в складі медичної лексики мав значення «*стегно*», «*нижня кінцівка*»: *Dabei tritt im venösen Schenkel mit der Zeit eine “Arterilisation der Vene” ein* – *З часом у венозному стегні трапляється «артерілізація вени»* (Rieger, 1998). У XVIII столітті він втратив перше значення, але у складі медичної термінології отримав нові – «*ніжка*» і «*стебло*».

Багатозначність медичних слів німецької мови фіксується за допомогою тлумачних термінологічних словників. У багатозначних термінах їх значення завжди внутрішньо пов'язані. Тому всі значення таких слів формують певну систему. Наприклад, медичний термін «*die Brücke*» – «*міст*», «*зубний протез*» був утворений завдяки метафоричному перенесенню загальнолітературного слова «*die Brücke*» – «*міст, місток*».

Смисловий зв'язок у цих значень зберігається, тому не з'являються слова-омоніми. Іменник *“Die Brücke”* виступає як слово з багатьма значеннями. В рамках медичної термінології воно має значення *«вароліїв міст»* (частина стовбурового відділу головного мозку), яке також утворилося на основі метафоричного перенесення. Хоч і похідні значення належать до різних сфер медицини (до стоматології і анатомії), між ними є зв'язок, а вживання однієї лексеми для позначення двох пов'язаних понять у межах однієї термінології в термінологічній теорії і практиці є полісемією, у цьому разі в наявності різні значення одного багатозначного слова, за двома з яких – *«міст (зубний протез)»* і *«вароліїв міст»* увійшли до складу медичної термінології німецької мови (*Poliermittel für die Brücken* – препарати для полірування зубних протезів).

Крім інших, важливим способом поповнення німецької термінології медицини виступає словотвір. До числа найбільш продуктивних прийомів творення нових слів належить словоскладання (Rieger, 1998).

З початку пандемії COVID-19 німецька мова істотно поповнилася новою лексикою. Лінгвісти з Інституту німецької мови ведуть перелік неологізмів, викликаних соціальним колапсом. Виявилось, що COVID-19 відрізняється від інших глобальних криз, що розширили словниковий запас німців. Матеріалом дослідження стали 102 дискурсивних фрагменти німецьких щотижневих видань *“Bild”*, *“Spiegel”*, *“Zeit”*.

Будь-яке суспільне потрясіння незмінно залишає лексичні «сліди». Однак німецькі лінгвісти сходяться на думці, що ні одна тема в доступному для огляду минулому не потрапляла в лексикон так активно, як це зробила викликана пандемією коронавірусу криза.

Одне лише слово *“Corona”* втілило в життя велику кількість складних слів і словосполучень, що міцно увійшли в лексикон. Так, наприклад, про *«корона-істерію»* (*Corona-Hysterie*) говорять ті, хто вважає заходи проти пандемії занадто суворими. Прогнозувалося збільшення народжуваності через дев'ять місяців після початку карантину (*“Lockdown”*), а майбутнє поповнення заздалегідь охрестили *«корона-немовлятами»* (*“Corona-Babys”*), а німецькі старшокласники готувалися до *«іспиту на атестат зрілості під час коронавірусної епідемії»* (*“Corona-Abitur”*).

Так, власне, сама назва цього масштабного явища – *«корона-криза»* (*“Corona-Krise”*) – стала одним з перших новоутворень у німецькій мові, що з'явилися разом із COVID-19.

“Wie weit darf der Staat gehen, um seine Bürger vor den Auswirkungen der Corona-Krise zu schützen? Am Freitag traf das Bundesverfassungsgericht eine Entscheidung mit Signalwirkung: Die Verfassungshüter sprachen sich FÜR die Demonstrationstfreiheit und GEGEN pauschale Grundrechtseinschränkungen aus!” (<https://www.bild.de/bild-plus/politik/inland/politik-inland/corona-verbote-laenderhaben-grundrechte-massiv-ingeschraenkt-70143104,view=conversionToLogin.bild.html>).

Як далеко може піти держава, щоб захистити своїх громадян від наслідків коронакризи? Уп'ятницю Федеральний конституційний судухвалив рішення із сигнальним ефектом: прихильники конституції висловились ЗА свободу демонстрації та ПРОТИ загальних обмежень основних прав!

У корпусі дослідження неологізм *“Corona-Krise”* вживається в 59 випадках.

Цікавим виявився неологізм *“Abstandsgebot”* (Verordnung bzw. Empfehlung während der COVID-19-Pandemie, in der Öffentlichkeit eine bestimmte Distanz zwischen zwei Personen).

“Gemäß der Verordnung gelten ab 1. September diese drei wesentlichen Grundlagen zur Verhinderung von Infektionen mit dem Corona-Virus weiter: Kontakbeschränkungen, Abstandsgebot von mindestens 1,50 Metern zwischen Personen im öffentlichen Raum, die Pflicht zur Mund-Nase-Bedeckung in öffentlichen Verkehrsmitteln und im Einzelhandel” (<https://www.bild.de/regional/leipzig/leipzig-news/coronavirus-teams-kontrollieren-in-leipzig-maskenpflicht-in-bus-und-bahn-2617486.bild.html>).

Відповідно до розпорядження з 1 вересня продовжують діяти ці три основні принципи запобігання зараженню коронавірусом: обмеження контактів, вимога до певної дистанції не менше 1,50 метра між людьми у громадських приміщеннях, у громадському транспорті та в об'єктах роздрібної торгівлі обов'язкове носіння маски, що закриває обличчя та ніс.

У наведеному вище прикладі неологізм *das Abstandsgebot* перекладено описовим способом: *вимога до певної дистанції між (двома) особами*. У дослідженому матеріалі ця лексема зустрічається в 37 дискурсивних фрагментах.

У 6 випадках зустрічається неологізм *“Covid-Party”* (gemeinsames Feiern meist junger Menschen trotz der und ggf. auch als eine Art Protest gegen die weitgehenden Kontakt- und Ausgangseinschränkungen während der Corona-Pandemie):

Oberste Regel wenn man per Haftbefehl gesucht wird: ... keine illegale Corona-Party feiern. Denn sonst ist's mit der Freiheit schnell vorbei. Das musste ein Mannheimer an seinem 26. Geburtstag

lernen. (<https://www.bild.de/regional/frankfurt/frankfurt-aktuell/mannheim-corona-party-bringt-geburtstagskind-26-in-knast-75135994.bild.html>).

Головне правило, якщо вас шукають з ордером на арешт: не святкувати нелегальну вечірку, заборонену під час коронавірусної інфекції. Інакше ваша свобода швидко закінчиться. Мешканець Маннгайма зрозумів це на святкуванні свого 26-річчя.

У такому разі під час перекладу “Covid-Party” було використано спосіб калькування, або дослівного перекладу.

Висновки. Проаналізувавши вживання неологізмів за вказаною тематикою, було виокремлено переважно такі способи їх перекладу, як калькування та описовий спосіб. У межах подальшого дослідження буде розглянута низка неологізмів зазначеної тематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левицький А. Е. Актуальні проблеми розвитку неології (на матеріалі сучасної англійської мови). *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*, 2005. № 23. С. 16–21.
2. Котелова Н. З. Неологизмы. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : СЭ, 1990. 331 с.
3. Тюрина Р. Я. К вопросу о статусе словообразования в современной русистике. *Актуальные вопросы словообразования и мотивологии*. Томск : Буква, 2006.
4. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. Академа, 2005.
5. Суслов И. Н., Фролова П. И. Немецкое словообразование в моделях и заданиях. Омск : СибАДИ, 2010.
6. Белоус А. Н. Неологизмы немецкого языка: современное состояние и пути проникновения : учебное пособие для студентов переводческих отделений. Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2006. 112 с.
7. Ажигова Т. М. Активизация аббревиации как способа образования новых слов. *Lingua-universum*. Изд-во «Пилигрим». Назрань, 2006. № 4.
8. Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. Москва : Наука, 1973. 152 с.
9. Розен Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. Москва : Издательство «Менеджер», 2000. 192 с.
10. Розен Е. В. Лексика немецкого языка сегодня : учебное пособие. Москва : Высшая школа, 1976. 314 с.
11. Пивченко Е. А. Неологизмы в современном немецком языке. 2010.
12. Степанова М. Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. Москва : Высшая школа, 1984. 264 с.
13. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва : Высш. шк., 1990. 253 с.
14. Злобин А. Н. Перевод текстов СМИ с английского и немецкого языков на русский : электронное учебно-методическое пособие. Мордов. гос. ун-т. Саранск, 2015. 54 с.
15. Дженкова Е. А. Перевод безэквивалентной лексики в современной немецкой художественной литературе. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. Выпуск 21. Нижний Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. С. 69–78.
16. Трудности перевода неологизмов: веб-сайт. URL: <https://scientificmagazine.ru/images/PDF/2017/17/trudnosti-perevodaneologizmov.pdf> (дата звернення: 12.10.2020).
17. Новикова Е. А., Зуева Е. А. Неологизмы в немецкоязычном медийном дискурсе. Белгород : НИУ «БелГУ», 2018.
18. Бархударов Л. С. Контекстное значение слова и перевод. *Сб. научн. тр. Моск. пед. ин-та иностр. языков*. 2004 г. Вып. 238.
19. Гаевская Е. X. Перевод терминов и терминологических оборотов. *Сб. «Вопросы методики преподавания иностранных языков»*. Москва, 2009.
20. Barz I. Grundlagen der Lexikologie. Terminologie. Leipzig, 1998. 6 S.
21. Schippan Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen : Niemeyer, 1992. 310 S.
22. H. Rieger, W. Schoop (Hrsg.) Klinische Angiologie: Springer-Verlag Berlin Heidelberg GmbH, 1998.
23. СЛОВНИКИ
24. Linguistisches Wörterbuch by Theodor Lewandowski, 1976. 473 S.
25. Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini. VEB Bibliographisches Institut, 1985. 281 S.
26. Steffens D. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010 2 Bd. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2016. 598 S.

REFERENCES

1. Levytskyi A. E. Aktualni problemy rozvytku neolohii (na materialy suchasnoi anhliiskoi movy) [Current problems of neology development (based on modern English)]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. I. Franka*, 2005. No. 23. S. 16–21 [in Ukrainian].
2. Kotelova N. Z. Neologizmyi. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar [Neologisms. Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moskva: SE, 1990. 331 s. [in Russian].
3. Tyurina R. Ya. K voprosu o statuse slovoobrazovaniya v sovremennoy rusistike [About the status of word formation in modern Russian]. *Topical issues of word formation and motivology*. Tomsk: Bukva, 2006 [in Russian].
4. Stepanova M. D., Chernyisheva I. I. Leksikologiya sovremennogo nemetskogo yazyka [Lexicology of the modern German language]. Akadema, 2005 [in Russian].

5. Suslov I. N., Frolova P. I. Nemetskoe slovoobrazovanie v modelyakh i zadaniyah [German word formation in models and tasks]. Omsk: SibADI, 2010 [in Russian].
6. Belous A. N. Neologizmyi nemetskogo yazyka: sovremennoe sostoyanie i puti proniknoveniya [Neologisms of the German language: current state and ways of penetration: textbook for students of translation departments]. Kirovograd: RIO KGPU im. V. Vinnichenko, 2006. 112 s. [in Russian].
7. Azhigova T. M. Aktivizatsiya abbreviatsii kak sposoba obrazovaniya novyih slov [Activation of abbreviation as a way of forming new words]. Lingua-universum. Izd-vo "Pilgrim". Nazran, 2006. No. 4 [in Russian].
8. Lopatin V. V. Rozhdenie slova. Neologizmyi i okkazionalnyie obrazovaniya [The birth of the word. Neologisms and occasional formations]. Moskva: Nauka, 1973. 152 s. [in Russian].
9. Rozen E. V. Na poroge XXI veka. Novyie slova i slovosochetaniya v nemetskom yazyike [New words and phrases in the German language]. Moskva: Izdatelstvo "Menedzher", 2000. 192 s. [in Russian].
10. Rozen E. V. Leksika nemetskogo yazyika segodnya: ucheb. posobie. [German vocabulary today]. Moskva: Vysshaya shkola, 1976. 314 s. [in Russian].
11. Pivchenko E. A. Neologizmyi v sovremennom nemetskom yazyike. [Neologisms in modern German]. 2010 [in Russian].
12. Stepanova M. D., Flyaysher V. Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemetskom yazyike [Theoretical foundations of word formation in the German language]. Moskva: Vysshaya shkola, 1984. 264 s. [in Russian].
13. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspektyi) [Theoretical foundations of word formation in the German language]: Ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. Moskva: Vyssh. shk., 1990. 253 s. [in Russian].
14. Zlobin A. N. Perevod tekstov SMI s angliyskogo i nemetskogo yazyikov na russkiy: elektronnoe uchebno-metodicheskoe posobie [Translation of media texts from English and German into Russian]. Mordov. gos. un-t. Saransk, 2015. 54 s. [in Russian].
15. Dzhenkova E. A. Perevod bezekvivalentnoy leksiki v sovremennoy nemetskoj hudozhestvennoy literature [Translation of non-equivalent vocabulary in modern German fiction]. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova. Vyipusk 21. Nizhniy Novgorod: FGBOU VPO "NGLU", 2013. S. 69–78 [in Russian].
16. Trudnosti perevoda neologizmov: veb-sayt. URL: <https://scientificmagazine.ru/images/PDF/2017/17/trudnosti-perevodaneologizmov.pdf> (data zvertannya: 12.10.2020) [in Russian].
17. Novikova E. A., Zueva E. A. Neologizmyi v nemetskojazyichnom mediynom diskurse [Neologisms in German-language media discourse]. Belgorod: NIU "BelGU", 2018 [in Russian].
18. Barhudarov L. S. Kontekstnoe znachenie slova i perevod [The contextual meaning of the word and translation]. Sb. nauchn. tr. Mosk. ped. in-ta inostr. yazyikov. 2004. Vyip. 238 [in Russian].
19. Gaevskaya E. Ch. Perevod terminov i terminologicheskikh oborotov [Translation of terms and terminological phrases]. Sb. "Voprosy metodiki prepodavaniya inostrannyih yazyikov". Moskva, 2009 [in Russian].
20. Barz I. Grundlagen der Lexikologie. Terminologie [Basics of lexicology. Terminology]. Leipzig, 1998. 6 S. [in German].
21. Schippan Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. [Lexicology of contemporary German]. Tübingen: Niemeyer, 1992. 310 S. [in German].
22. Rieger H., Schoop W. (Hrsg.) Klinische Angiologie [Clinical angiology]: Springer-Verlag Berlin Heidelberg GmbH, 1998 [in German].

DICTIONARIES

1. Linguistisches Wörterbuch von Theodor Lewandowski. [Linguistic dictionary by Theodor Lewandowski]. 1976. 473 S. [in German].
2. Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini. VEB Bibliographisches Institut, 1985. 281 S. [in German].
3. Steffens D. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010 [German-Russian dictionary of neologisms. New vocabulary in German 1991–2010]. 2 Bd. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2016. 598 S. [in German].

УДК 811.161.2'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-20>

Ірина ГАЙДАЄНКО,
orcid.org/0000-0003-1401-7826
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) gaydaenko1966@gmail.com

МОВНЕ ВИРАЖЕННЯ АУДІО-, ВІДЕО- ТА ЗАПАХОВИХ КОНЦЕПТІВ У ЗБІРЦІ ПОЕЗІЙ М. МАТІОС «ЖІНОЧИЙ АРКАН У САДУ НЕТЕРПІННЯ»

У статті проаналізовано лінгвокогнітивні особливості аудіо-, відео- та запахових лексем на позначення відповідних концептів у поетичному доробку Марії Матіос, спираючись на праці відомих лінгвістів-когнітивістів.

У роботі зазначено, що в україністиці наявні праці, присвячені комплексному аналізу аудіо-, відео- та запахових лексем, які функціонують в українській мові, зокрема й у художньому мовленні. Однак їх функціонування як засобів вербалізації концептуальних одиниць у поетичних творах М. Матіос не були об'єктом вивчення, у чому й виражається актуальність роботи.

У статті проаналізовано значення терміна «концепт» як основного поняття когнітивної лінгвістики та з'ясовано поняття вербалізації концептів.

Для аналізу чуттєвих назв у роботі приділено увагу термінам «відчуття» та «органи чуття», що є ключовими для досліджуваної концептосфери ВІДЧУТТЯ, куди входять аудіо-, відео- та запахові концепти.

У дослідженні вказано, що М. Матіос активно послуговується аудіо-, відео- та запаховими лексемами як у прямому, так і в переносному значеннях. Серед лексем авторка виділяє слова, що відтворюють аудіоконцепт, указуючи як на аудіовияви людської мови, так і звуки рослинного або тваринного світу. Активно письменниця послуговується й діалектною лексикою.

Таких назв порівняно з іншими чуттєвими назвами у текстах поезій нами виявлено найбільше.

Щодо відеолексем, які презентують відповідний концепт, то вони також досить широко вживані, але менш різноманітні щодо фонетичного оформлення, тобто представлені в основному іменником очі та зрідка дієсловами.

Лексеми позначення запахового концепту в поезіях М. Матіос також активно функціонують як у прямому, так і в переносному значеннях. Найчастіше поетка вводить до творів іменник запах та дієслова (нюхаю, пахнуть, пашишь), зрідка – прикметники, що відбивають концепт ЗАПАХ.

У статті вказано, що більшістю з виділених нами лексем на позначення всіх трьох концептів М. Матіос послуговується для опису складних життєвих ситуацій, важкого психологічного стану, емоцій захопленості, закоханості, тривожності, суму героїв.

Ключові слова: концепт, аудіоконцепт, відеоконцепт, запаховий концепт, вербалізатор, відчуття, концептосфера, звук, зір, запах, концептуальний смисл.

Ірина HAIDAIENKO,
orcid.org/0000-0003-1401-7826
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) gaydaenko1966@gmail.com

LANGUAGE EXPRESSION OF AUDIO, VIDEO AND SMELL CONCEPTS IN THE COLLECTION OF POEMS “WOMEN’S LASSO IN THE GARDEN OF IMPATIENCE” BY M. MATIOS

Basing on the works of renowned linguists and cognitive scientists, the article analyzes the linguistic cognitive features of the lexemes denoting sound, vision, and smell for the designation of the corresponding concepts in the poetic heritage of Maria Matios.

The article notes that in Ukrainian Studies there are works devoted to a comprehensive analysis of audio, video and smell lexemes that function in the Ukrainian language, including artistic speech. However, their functioning as a means of verbalizing conceptual units in the poetic works of M. Matios was not the object of study, which proves the relevance of the article.

The article analyzes the meaning of the term concept as the main notion of cognitive linguistics and clarifies the idea of verbalization of concepts.

To analyze sensory names, the article draws attention to such terms as sensations and sensory organs, which are the key parts for the concept sphere of SENSATIONS that includes audio, video, and smell concepts.

The study designates that M. Matios actively uses audio, video and smell lexemes both literally and figuratively. Among the lexemes, the author identifies words that reflect the audio concept, indicating both audio manifestations of human speech and sounds of the plant or animal world. The writer also actively uses dialect vocabulary.

Such words have been identified as the most numerous group in comparison with other names of senses in the poetic texts.

As for the video lexemes that introduce the corresponding concept, they are also quite widely used, but they are less diverse, in terms of phonetic design, that is, they are mainly represented by noun eyes and occasionally by verbs.

Lexemes for the smell concept in the poems of M. Matios also actively function both literally and figuratively. The poet most frequently introduces into her works a noun smell and verbs ((I) smell, to have a smell, to smell), occasionally adjectives that reflect the concept of SMELL.

The article affirms that M. Matios uses most of the identified lexemes denoting all three concepts to describe difficult life situations, a troublesome psychological state, emotions of passion, love, anxiety, and the characters' sadness.

Key words: *concept, audio concept, video concept, smell concept, verbalizer, sensation, concept sphere, sound, vision, smell, conceptual meaning.*

Постановка проблеми. Антропоцентрична парадигма, що сформувалася наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, віддзеркалює посилення цікавості до когнітивної лінгвістики. Провідне місце в лінгвістиці на сьогодні посідає вивчення мовної картини світу митця як репрезентанта культурного коду нації, зокрема у працях В. Жайворонка, Л. Лисиченко, Ж. Соколовської, І. Голубовської та ін. До вивчення окремих компонентів картини світу, зокрема вербалізаторів концептів, зріс дослідницький інтерес. Фрагменти етнічної картини світу – концептосфери, що об'єктивуються через індивідуально-авторські картини світу. Тому варто досліджувати авторські концептосфери, наповнені групами концептів, що відтворюють їхнє, а відповідно й національне, сприйняття і розуміння світу.

Аналіз досліджень. Когнітивна лінгвістика встановлює відношення між концептуальними і мовними структурами, моделює концептуальний простір, з'ясовує принципи категоризації світу та пояснює когнітивну діяльність людини.

В україністиці наявні праці, присвячені комплексному аналізу аудіо-, відео- та запахових лексем, що функціонують в українській мові, зокрема й у художньому мовленні. На це вказують праці лінгвістів: І. Гайдаєнко, І. Галуцьких, К. Горденської, С. Форманової, І. Іншакової. Однак їх функціонування як засобів вербалізації концептуальних одиниць у поетичних творах Марії Матіос не були об'єктом вивчення, у чому й виражається актуальність роботи.

Актуальність теми визначає джерело дослідження – поетичні твори письменниці М. Матіос, що залишилися поза межами досліджень.

Мета статті полягає у виявленні лінгвокогнітивних особливостей аудіо-, відео- та запахових лексем на позначення відповідних концептів у поетичному доробку письменниці.

Досягнення мети передбачає вирішення завдання – проаналізувати семантичні особливості лексем, що входять до концептосфери відчуття, зокрема аудіо-, відео- та запахових концептів.

Предмет дослідження – семантична специфіка вербалізаторів аудіо-, відео- та запахового концептів у поезії письменниці.

Виклад основного матеріалу. Термін «концепт» – основне поняття у сучасній когнітивній лінгвістиці, що відносять до галузі, яка швидко розвивається у лінгвістичній науці. Значення концепту означає глобальну розумову одиницю, що репрезентується як квантова одиниця структури знань. Концепти є ідеальними процесами, сформованими у людській свідомості. Концепт вербалізується і входить до семантичного простору мови, залучаючи до свого вираження систему мовних знаків. Мова може репрезентувати всю інформацію, отриману людиною, і накопичений досвід соціуму. У цьому полягає одна з функцій мови.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. активізується дослідницьке зацікавлення концептом як ментальною одиницею. На думку О. Потебні, слово є засобом, який впливає з глибини людської природи, тому що за допомогою нього відбувається розкладання думки (Потебня, 2001: 35).

Р. Фрумкіна говорить про вербалізацію концептів так: «Природно думати, що за одним і тим самим іменем (словом, поняттям) у психіці різних осіб стоять неоднакові ментальні утворення. Тобто не тільки різні мови відбивають дійсність по-своєму, але за одним і тим самим словом однієї мови в думках людей можуть уявлятися різні концепти» (Фрумкіна, 1995: 91). Поняття концепту – історично змінне явище. У різні епохи розвитку мови і культури домінують різні концепти; змінюються складники структури концепту: зникають, нейтралізуються, з'являються нові тощо (Енци-

клопедія, 2007: 285). Здатність концептів взаємодіяти та об'єднуватися в певну систему називають по-різному «концептуальними системами», «концептуальними полями», «концептосферами», «концептуалізованими ділянками» тощо.

Концептосфери, що стали предметом нашого дослідження, сформувалися на основі роботи органів відчуття, що функціонують у площині мозку людини. З цього приводу нам видається слушною думка А. Петровського: «Відчуття – це психологічний процес відображення окремих властивостей предметів і явищ матеріального світу, а також внутрішніх станів організму у разі безпосередньої дії подразників на відповідні рецептори» (Петровський, 1995: 117).

У попередніх дослідженнях ми вказували, що «органи чуття – це єдині канали, якими зовнішній світ проходить у людську свідомість. Вони завдяки мовним засобам дають можливість людині відтворювати ментальний образ світу. За допомогою процесу сприйняття ми виявляємо не окремі властивості предмета чи явища, а риси цілого, тому це не пасивне копіювання миттєвого впливу, а творчий процес пізнання» (Гайдаєнко, 2008: 400).

Отже, концепт являє собою розумову сутність, що формується у людській свідомості і може бути представлена мовними засобами, які тісно пов'язані з органами відчуття. Зміст концепту, властивого тому чи тому письменнику, визначається особливостями його авторської модальності, художньо-образного світорозуміння, індивідуально-авторської картини світу та чуттєвого сприйняття.

Поширеність тих чи тих аудіо-, відео- та запахових образів в ідіостилі письменника, їхнє лінгвальне втілення, полісемантична природа підтверджують слова В. Маслової, що «концептами стають тільки ті явища дійсності, які актуальні й цінні для певної культури, мають велику кількість мовних одиниць для своєї фіксації, є темою прислів'їв і приказок, поетичних і прозових творів, своєрідними символами, емблемами, що, безумовно, вказують на текст, який їх породив, ситуацію, знання» (Маслова, 2004: 28). Саме до таких належать і аудіо-, відео- та запахові концепти у поетичній збірці М. Матіос «Жіночий аркан у саду нетерпіння». Твори письменниці настільки багаті на аудіо- та відео- та запахові образи, що складається враження, ніби вони становлять семантичне ядро поезій.

Семантика лексем, що позначає досліджувані концепти, чітко представлена словниками української мови.

В онлайн-версії «Словника української мови» в 11 томах одним із тлумачень змісту лексеми *звук* є таке: «Слухове відчуття, що викликається

механічними коливаннями; те, що людина чує, сприймає органом слуху» (Словник української мови, 1972: 500). Відчуття зору Вікіпедія трактує так: «Відчуття (сенсорне відчуття), що дозволяє сприймати світло, колір та зовнішню структуру навколишнього світу у вигляді зображення або картини. У тварин і людини органами зору є очі; втім зорова картина є також продуктом обробки первинної зорової інформації мозком» (Вікіпедія).

Цікавою є думка А. Пермінової, яка слушно визначає чуттєві концепти як сенсорні утворення й уважає, що «сенсорні концепти виступають значущими елементами художнього тексту, причому спектр їх художніх виявів охоплює образну, композиційну та змістову сторони твору» (Пермінова, 2003: 6). Попередньо ми зазначали, що «реакція на запах є тим відчуттям, яке викликає певні емоції, оскільки відомо, що хоча межі сприйняття запаху в корі головного мозку чітко ще не визначено, однак ученими підтверджено прямий зв'язок запахової частини мозку з гіпокампом, який виконує життєво важливі функції – слугує центром емоцій та мотивації, це фізіологічний апарат із механізмом, подібним до пам'яті й відповідно має велике значення в умовно-рефлекторній поведінці та виступає вищим мозковим центром запаху» (Гайдаєнко, 2013: 244).

Удало з цього приводу висловлюється С. Форманова, яка пише: «Семантичний простір розкриває структуру індивідуальної свідомості, що відповідає певним аспектам її когнітивної організації, тобто трансформує семантичний склад значень в одиниці індивідуальної свідомості. Семантичний простір запаху поєднує не лише вербальні поняття, а й візуальні зображення» (Форманова, 2016: 183).

Отже, на нашу думку, «Оновлення семантичного змісту образів, побудованих на звуковому та зоровому сприйнятті, відбувається через нову сполучуваність смислів, слів, а тому через розширення контексту» (Гайдаєнко, 2013: 244).

Органи чуття – це єдині канали, якими зовнішній світ проходить у людську свідомість. Вони завдяки мовним засобам дають можливість людині відтворювати ментальний образ світу. За допомогою процесу сприйняття ми виявляємо не окремі властивості предмета чи явища, а риси цілого, тому це не пасивне копіювання миттєвого впливу, а творчий процес пізнання.

Ядерним у аудіомікроконцептосфері є номен «звук».

Однак авторка також послуговується цією лексемою у множині, але з тим самим смислом, що подає й тлумачний словник, отже, в прямому

нейтральному значенні. Тому можемо вважати її основною або ядровою лексемою у поезії.

Наприклад:

*Ось і скінчився сезон поклоніння –
змовкали оркестрів звуки* (Матіос, 2007: 110).

До ближньої периферії аудіомікроконцептосфери у творах М. Матіос ми віднесли дієслова *шепнути, вікати, фівкати, диктувати, чути, просвистувати, сичати, скімлити, схлипувати, муркотати, стогнати, подзвонювати, пугкати*; іменник *голос*; вигук *ах*; прислівник *тихо*. Усі ці лексеми, що відтворюють аудіоконцепт, указуючи як на аудіовияви людської мови, так і звуки рослинного або тваринного світу.

Для прикладу наведемо рядки з вірша письменниці «Осанна білому панові»:

*І стрілить ягода чи лук,
Уп'ється в спину сіль чи глиця –
Застогнеш мовчки від розлук,
Як під сокирою ялиця* (Матіос, 2007: 18).

У наведеному прикладі М. Матіос уживає аудіолексеми *застогнеш* разом із контекстно антонімічним словом *мовчки* (також з аудіосмислом), створюючи оксюморон з метою увиразнення змісту вірша, акцентуації уваги читача на трагедійності подій.

Окрім того, авторка часто послуговується діалектними назвами, що уяскраплюють поезію та змальовують колорит місцевості, де проживають герої:

*Я смішно сороці фівкну:
Ну хто ж тебе намовля?* (Матіос, 2007: 57).

Значимо, більшість із цих лексем ужиті в переносному, метафоричному значенні.

Наприклад, до поезії «Із днів болю» авторка вводить слова *сичати, скімлити*:

*Це буде дуже ніч важка
Сичать вже крапельниці-кобри* (Матіос, 2007: 35).

або

*...І скімлить лиш у шибку дощ,
Немовби нас востаннє бачить* (Матіос, 2007: 35).

В обох висловлюваннях аудіолексеми, що відображають концептуальний смисл – звук, уведено письменницею до метафоричних фраз, які описують безвихідь ситуації.

Так само активно авторка послуговується як відеолексемами, що безпосередньо є носіями концептуального смислу відчуття зору, так і непрямыми назвами зору, що відтворюють аудіоконцепт. До того ж письменниця часто вживає лексеми на позначення аудіо- та відеоконцептів в одному ряду або в одній поезії.

Наприклад, у поезії «Дидактива з української топонімії в час сінокосу біля писаного каменя» авторка пише:

*І хто мені скаже: оця каламуть –
З Божої ласки чи карі?!
А хмари, як орди, крізь очі пливають
На серби чи на мадьяри* (Матіос, 2007: 11).

У цих чотирьох рядках поєдналися аудіо- та відеоіменники, що чітко виражають аудіо- та відеоіменники. У першому випадку лексема *скаже* прямо відтворює аудіоконцепт. У другому – в останніх двох рядках вірша майстер слова послуговується метафорою «*А хмари, як орди, крізь очі пливають*», де лексема *очі* є ключовою й чітко асоціюється з відеоіменником, що входить до відеоіменнічної сфери.

Значимо, що до тексту поезії авторка ввела й інші чуттєві назви – *голосять, смакую*, де перше слово (*голосять*) належить до аудіоіменників, а друге – *смакую* – входить до іншого семантичного поля – *СМАК*, що свідчить про багатство мовно-асоціативної картини світу письменниці.

Цікавим для дослідження є поєднання аудіо- та відеоіменників на позначення відповідних концептів у поезії «Із днів болю». Наприклад, у рядках:

*...І скімлить лиш у шибку дощ,
Немовби нас востаннє бачить* (Матіос, 2007: 35)

вдала метафора *...І скімлить лиш у шибку дощ, Немовби нас востаннє бачить* є не лише віддзеркаленням аудіо- та відеоіменнічних смислів, закладених у зміст вірша й виражених за допомогою лексем *скімлить, бачить*, що спонукає читача не лише уявити описану картину, але й викликає емоції співпереживання, суму.

До канви поезій «Злодійство» та «Автопортрет без інтер'єру» письменниця вплітає різні чуттєві назви, що відбивають відповідні концепти, зокрема й лексеми, що формують смислове наповнення відеоіменнічного:

*...І радості украденої жах
Великим болем стане у очах*

або у цій же поезії:

...І блискавкою згасне у очах

Твого злодійства неминучий жах (Матіос, 2007: 29).

...Дивіться у очі ласкаві мені –

Не смійтесь:

Це – й ваше майбутнє (Матіос, 2007: 32).

Як засвідчують наведені приклади віршів, поетеса на відтворення відеоіменнічного найчастіше використовує слово *очі* у сполученні з іншими лексемами, точніше сказати, у складі метафоричних, епітетних сполук, що надає творам особливої емоційності, яскравості сприйняття (*Великим*

бодем стане у **очах**, блискавкою згасне у **очах**, **очі** ласкаві). Варто відзначити, що увиразнюють емоційне тло поезій чуттєві назви із семантикою смак, звук, дотик (*сухий, гіркий, пісня*).

Як ми відзначили, найчастіше авторка послуговується лексемою *очі* для вираження відеоконцептуального смислу:

*І дивиться безстрашний перелюб
Твоїми дивовижними очима* (Матіос, 2007: 120).

*... ці очі гарні, наче сарни,
Що зачаровують потік* (Матіос, 2007: 134).

Плачу.

*І б'ю поклони
За нетутешні очі* (Матіос, 2007: 141).

*Це вольна вольниця,
Це гульбище очей* (Матіос, 2007: 146).

*Неначе хлібину в час мору і голоду,
Судьба мені очі твої несе* (Матіос, 2007: 277).

Вернись!

*Жебракують очі
По лицях чужих і прісних* (Матіос, 2007: 115).

В основному письменниця уводить ці назви до текстів поезій із семантикою «орган зору у людини» (Словник української мови, 1972: 500), інколи поетеса вживає дієслова зі значенням «здатність бачити» (Словник української мови, 1974: 665) для вираження відеоконцепту:

Подивився на мене з-під руки,

Захочеш взяти знов мене на руки (Матіос, 2007: 271).

*І ніхто не може побачити
Дрібних капель крові з нього* (Матіос, 2007: 278).

Письменниця використовує лексему *очі* як засіб вираження концепту емоції закоханості, тривоги, психологічного стану персонажа. На перший погляд, авторка вживає названу лексему у прямому значенні, однак, заглибившись у зміст поезії, ми розуміємо, що лексема *очі* вказує на периферійні смисли, що наповнюють аудіоконцептосферу.

Досить частотними у творах М. Матіос є лексеми, що моделюють мікроконцептосферу ЗАПАХ.

Більшість лексем уживано авторкою у прямому значенні, тому вони чітко відтворюють запаховий концепт. Наприклад:

*На запах вовни нишкнуч звір,
Тоді як я – була ягницею* (Матіос, 2007: 24).

*Тепер я нюхаю твій слід –
Стара вівця і вже без руна* (Матіос, 2007: 24).

*...І твій жеребець здоганяє
Лошичку – пахучу, як дим...* (Матіос, 2007: 40).

*Час, коли гори в вівці плідні
Пахнуть молоками зрання...*

...

Темрява.

Шепоти.

Дотикання.

Лиш порох пашиють із крісів... (Матіос, 2007: 50).

Бо лиш твоє тобою пахне тіло (Матіос, 2007: 53).

І сонний запах твого тіла (Матіос, 2007: 68).

У наведених фразах митець за допомогою вербалізаторів чуттєвих концептів прагне передати глибинний зміст віршів, відповідно поєднує ядрову назву-іменник *запах*, похідні від неї дієслова (*нюхаю, пахнуть*) для створення метафор; прикметник *пахучу* для яскравого порівняння, що дозволяє читачеві асоціювати та відтворити в уяві художні образи, що живуть у картині світу авторки.

У інших поезіях концептуальний смисл прихований, оскільки авторка використовує лексеми на позначення запаху в переносному значенні. Однак ядрові назви дозволяють нам розкрити підтекст твору і зрозуміти намір поетки. Наприклад:

Цяткують смерек сорочки,

І дідові пахнуть словечка,

Як білі в ногах овечки (Матіос, 2007: 26).

Ту ніч – як запах – шкірою вбереш,

Ще не грішна, та вже безголова (Матіос, 2007: 38).

Висновки. Таким чином, обстеживши поетичні твори М. Матіос, доходимо висновку, що авторка активно послуговується аудіо-, відео- та запаховими лексемами як у прямому, так і в переносному значеннях для розкриття глибинного смислу поезій, для вербалізації відповідних концептів. Серед лексем авторка виділяє слова, що відтворюють аудіоконцепт, указуючи як на аудіовияви, властиві людській мові, так і звуки рослинного або тваринного світу. Активно письменниця послуговується й діалектною лексикою, що допомагає їй викликати в читача асоціації, які формують яскраві образи.

Таких назв порівняно з іншими чуттєвими назвами у текстах поезій нами виявлено найбільше.

Щодо відеолексем, які презентують відповідний концепт, то вони також досить широко вживані, але менш різноманітні щодо фонетичного оформлення, тобто представлені в основному іменником *очі* та зрідка дієсловами.

Лексеми, що відбивають запаховий концепт у поезіях М. Матіос, також активно функціують як у прямому, так і в метафоричному значеннях. Найчастіше поетка уводить до творів іменник *запах* та дієслова (*нюхаю, пахнуть, пашиють*), зрідка – прикметники, що презентують концепт ЗАПАХ.

І важливо відзначити, що більшістю з виділених нами лексем на позначення всіх трьох концептів М. Матіос послуговується для опису

складних життєвих ситуацій, важкого психологічного стану, емоцій захопленості, закоханості, трижності, суму героїв.

Надалі плануємо продовжити роботу над текстами митця й провести концептуальний аналіз усіх назв відчуттів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікіпедія. *Вільна енциклопедія: вебсайт*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Зір> (дата звернення: 13.07.2021).
2. Гайдаєнко І. В. Засоби вербалізації чуттєвих концептів у художній мовній картині світу українських письменників. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : збірник наукових праць. 2013. Випуск XIX. С. 243–247.
3. Гайдаєнко І. Семантична основа концепту «слух» у творах М. Коцюбинського. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови* : збірник наукових праць. Київ. 2008. Випуск 4. С. 399–404.
4. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие. Минск : ТетраСистемс, 2004. 256 с.
5. Матіос Марія. Жіночий аркан у саду нетерпіння. Львів : ЛА «ПІРАМІДА», 2007. 308с.
6. Онлайн-версія «Словника української мови» в 11 томах. Т. 4. 1972. с. 500. URL: <http://sum.in.ua/s/zvuk> (дата звернення: 13.07.2021); Т. 5. 1974. С. 665. URL: <http://sum.in.ua/s/oko> (дата звернення: 13.07.2021).
7. Пермінова А. В. Відтворення англійської сенсорної лексики в українських віршових перекладах : автореф. дис. на здобуття ... канд. філол. н. : 10.02.16. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2003. 20 с.
8. Петровский А. Введение в психологию. Москва : Академия, 1995. 496 с.
9. Потебня О. Думка й мова. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за ред. М. Зубрицької, 2-е вид., доп. Львів : Літопис, 2001. С. 25–39.
10. Українська мова : енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. 3-є вид., зі змін. і доп. Київ : Українська енциклопедія ім. М. А. Бажана, 2007. 856 с.
11. Форманова С. В. Одоративна лексика: класифікація, структура, семантика (на матеріалі творчості Ірен Роздобудько). *Записки з українського мовознавства. Журнал Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*. 2016. № 23 С. 181–188.
12. Фрумкіна Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца 20 века*. Москва, 1995. С. 74–117.

REFERENCES

1. Wikipedia. Vilna entsyklopediia [Wikipedia. Free encyclopedia]. veb-sait. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Зір> (data zvernennia: 13.07.2021).
2. Haidaienko I. V. Zasoby verbalizatsii chuttiyvykh kontseptiv u khudozhnii movnii kartyni svitu ukrainskykh pysmennykiv [Means of verbalization of sensory concepts in the artistic language picture of the world of Ukrainian writers]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia "Linhvistyka"*: zbirnyk naukovykh prats. 2013. Vypusk XIX. S. 243–247. [in Ukrainian].
3. Haidaienko I. Semantychna osnova kontseptu "slukh" u tvorakh M. Kotsiubynskoho [The semantic basis of the concept of "hearing" in the works of M. Kotsyubynsky]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 10. Problemy hramatyky i leksykologhii ukrainskoi movy*: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv. 2008. Vypusk 4. S. 399–404 [in Ukrainian].
4. Maslova V. A. Kognitivnaya lingvistika: uchebnoe posobie [Cognitive linguistics: a textbook]. Minsk: TetraSistems, 2004. 256 s. [in Russian].
5. Matios Mariia. Zhinochyi arkan u sadu neterpinnia. Lviv: LA "PIRAMIDA", 2007. 308s. [in Ukrainian].
6. Onlain-versiia "Slovnika ukrainskoi movy" v 11 tomakh [Online version of the "Dictionary of Ukrainian language" in 11 volumes]. Vol. 4. 1972. S. 500. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/zvuk>; T. 5. 1974. S. 665. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/oko>.
7. Perminova A. V. Vidtvorennia anhliiskoi sensornoi leksyky v ukrainskykh virshovykh perekkladakh [Reproduction of English sensory vocabulary in Ukrainian poetic translations]: avtoref. dys. na zdobuttia ... kand. filol. n.: 10.02.16. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2003. 20 s. [in Ukrainian].
8. Petrovskiy A. Vvedenie v psihologiyu [Introduction to psychology]. Moskva: Akademiya, 1995. 496 s. [in Russian].
9. Potebnia O. Dumka y mova [Thought and language]. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st. / za red. M. Zubrytskoi, 2-e vyd., dop. Lviv: Litopys, 2001. S. 25–39 [in Ukrainian].
10. Ukrainska mova: entsyklopediia [Ukrainian language: encyclopedia] / pedkol. V. M. Rusanivskiy, O. O. Taranenko (spivholovy), M. P. Ziabliuk ta in. 3-ye vyd., zi zmin. i dop. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia im. M. A. Bazhana, 2007. 856 s. [in Ukrainian].
11. Formanova S. V. Odoratyvna leksyka: klasyfikatsiia, struktura, semantyka (na materialy tvorchoosti Iren Rozdobudko) [Odorative vocabulary: classification, structure, semantics (based on the works of Irene Rozdobudko)]. *Zapysky z ukrainskoho movoznavstva. Zhurnal Odeskoho natsionalnoho universytetu imeni I. I. Mechnykova*. 2016. No. 23 S. 181–188. Retrieved from: <http://zum.onu.edu.ua/article/view/130045> [in Ukrainian].
12. Frumkina R. M. Est li u sovremennoy lingvistiki svoya epistemologiya? [Does modern linguistics have its own epistemology]. *Yazyk i nauka kontsa 20 veka*. Moskva, 1995. S. 74–117 [in Russian].

УДК 811.11'367.322:[316.6:316.476

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-21>

Світлана ГЕДЗ,

orcid.org/0000-0002-4163-3387

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) hedz@vnu.edu.ua

Тетяна БОНДАРЧУК,

orcid.org/0000-0003-0142-3016

асистент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) bondarchuk@vnu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ З МЕТОЮ ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ АДРЕСАТА В УМОВАХ КОНФЛІКТНОЇ СИТУАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)

Стаття присвячена вивченню проблеми використання питальних речень в умовах конфліктної взаємодії учасників спілкування англійською та німецькою мовами. У центрі уваги дослідження – аналіз шляхів мовленнєвого впливу на співрозмовника шляхом використання інтерогативних конструкцій за відсутності комунікативного співробітництва між співрозмовниками. Мета статті – здійснити аналіз перлокутивного ефекту англійських і німецьких питальних речень на поведінку адресата в конфліктній ситуації. Актуальність статті зумовлена інтересом сучасної лінгвістики до проблем невідповідності значень комунікативних одиниць і мовних форм їх вираження. Як показало проведене дослідження, речення, будучи питальними за своєю будовою, можуть використовуватися не лише в первинній функції запиту певної інформації, а й для впливу на співрозмовника з метою примусити його виконати бенефактивну для себе дію. Зокрема, у конфліктній ситуації адресат за допомогою таких синтаксичних конструкцій може виражати погрозу. Питальне речення передає це значення, якщо через нього здійснюється запит про бажаність дії, яка не може бути бажаною для адресата, або ж якщо використовується інтерогативна модель, характерна для пропонування послуги, яка не може бути прийнятною для адресата. Під час конфлікту мовець може користуватися питальними реченнями, висловлюючи докір, оцінюючи певний вчинок адресата негативно. Разом із тим, використовуючи питальну конструкцію в цьому значенні, адресант хоче застерегти свого співрозмовника від того, щоб не повторювати таку дію в майбутньому. Як показало дослідження, емоційно забарвлені питальні речення можуть уживатися перед директивними висловлюваннями в ролі інтенсифікаторів їх імперативного значення, таким чином створюючи додаткове напруження в спілкуванні.

Ключові слова: питальне речення, адресант, адресат, конфліктна ситуація, погроза, докір.

Svitlana HEDZ,

orcid.org/0000-0002-4163-3387,

Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Head of the Foreign Languages Department for Humanities
Lesia Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) hedz@vnu.edu.ua

Tetiana BONDARCHUK,

orcid.org/0000-0003-0142-3016

Assistant Professor at the Foreign Languages Department for Humanities
Lesia Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) bondarchuk@vnu.edu.ua

THE USE OF INTERROGATIVE SENTENCES TO INFLUENCE THE ADDRESSEE'S BEHAVIOUR IN CONFLICT SITUATIONS (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES)

The article is devoted to the study of the use of English and German interrogative sentences in conflict communication. The research focuses on the analysis of the ways of speech influence on the interlocutor with the help of interrogative constructions in the situation of the lack of communicative cooperation between the speakers. The purpose of this article is to analyze the perlocutionary effect of English and German interrogative sentences on the addressee's behavior in

conflict situations. The relevance of the article is due to the interest of modern linguistics to the problems of inconsistency of the meanings of communicative units and language forms of their expression. As the research shows, sentences, being interrogative in their structure, can be used not only in their primary function of requesting certain information, but to influence the interlocutor in order to force him/her to perform an action beneficial to himself/herself. In conflict situations, the recipient may use such syntactic constructions to express a threat. The interrogative sentence conveys this meaning if it asks about the desirability of an action that cannot be desirable to the addressee, or if it uses an interrogative model specific to offering a service that may not be acceptable to the addressee. During the conflict, the speaker can use interrogative sentences, expressing reproach, evaluating a certain addressee's action negatively. However, using the interrogative construction in this meaning, the addressee wants to warn his / her interlocutor not to repeat such an action in the future. Studies have shown that emotionally colored interrogative sentences can be used before directive statements as intensifiers of their imperative meaning, creating additional tension in communication.

Key words: *interrogative sentence, addresser, addressee, conflict situation, threat, reproach.*

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці в останні роки наукові пошуки зосереджені головним чином на мовній особистості. Така зміна напрямку в розвитку лінгвістичної науки пояснюється антропоцентричним підходом до вивчення мови, необхідністю дослідження функціонування мовних одиниць у живому спілкуванні. Пріоритетом в антропоцентричних дослідженнях є вивчення того, як людина користується мовою – унікальним засобом комунікації, і які мовні одиниці допомагають відобразити її внутрішній світ і її свідомість.

Аналіз досліджень. Комунікативна взаємодія учасників спілкування є основною проблемою, що досліджується фахівцями в галузі лінгвістичної прагматики та комунікативної лінгвістики, які вивчають різні засоби мовного впливу на співрозмовника та фактори, що впливають на результативність спілкування (Т. А. ван Дейк, Ф. С. Бацевич, М. Р. Желтухіна, О. С. Іссерс, А. Ю. Маслова, Г. Г. Почепцов, І. А. Стернін, Н. І. Формановська, Т. Є. Янко та ін.). Теорія мовленнєвого впливу зародилася на початку ХХ століття й досліджує умови та правила ефективного спілкування. Упродовж довгого часу науковці вважали, що основна функція мови полягає лише в передачі інформації. Сучасні дослідження показують, що мовні одиниці можуть також використовуватися з метою впливу на учасників комунікації, щоб управляти їхньою поведінкою. Виконуючи своє комунікативне завдання, мовець розраховує на певний ефект задля досягнення своєї комунікативної цілі.

Відповідно до характеру взаємодії суб'єкта з об'єктом комунікації, розрізняється прямий і непрямий способи мовленнєвого впливу. Прямий спосіб мовленнєвого впливу передбачає такі мовні засоби, за якими закріплене певне значення, яке прямо вказує на відповідну ілюкцію, тобто комунікативну мету мовця, зокрема форми наказового способу традиційно асоціюються зі значенням спонукування, розповідні речення мають ілюктивну силу повідомлення, питальні – ілюктивну силу запиту інформації. Непрямий спосіб

вираження комунікативної інтенції мовця передбачає вибір таких мовних форм, які не відображають їх пряме значення й не висловлюють його намір прямо.

Мета статті – проаналізувати перлюкутивний ефект англійських і німецьких питальних речень на поведінку адресата в умовах конфліктної ситуації.

Актуальність дослідження визначається інтересом сучасного мовознавства до функціонування мовних одиниць і вивченням несиметричних відношень між значенням комунікативних одиниць і їх мовними формами.

Виклад основного матеріалу. На думку В. І. Карасика, практично будь-яка мовленнєва дія впливає навіть тоді, коли ми щось повідомляємо або лише проявляємо емоції (Карасик, 2002; 49).

О. І. Герасимова, дослідивши непрямі висловлювання в англійському діалогічному мовленні, доходить висновку, що «основна маса непрямих висловлювань уживається у сфері спонукальності. Непрямі висловлювання, транспоновані у сферу неспонукального вживання, здатні висловлювати емоційний стан людини» (Герасимова, 1986). На основі проаналізованого матеріалу ми хотіли б дещо доповнити другу частину наведеного твердження: непрямі висловлювання, що вказують на емоційний стан мовця, не виражаючи експліцитно спонукального змісту, виражають його опосередковано, тобто, використовуючи таке висловлювання, мовець може впливати на емоційну сферу свідомості адресата, щоб скоректувати його діяльнісну поведінку. Із цієї причини ми вважаємо, що не завжди можна провести чітке розмежування між непрямыми висловлюваннями й тими, що використовуються в неспонукальній сфері.

Як показало дослідження, щоб досягти виконання бажаної для себе дії або ж, навпаки, перешкодити виконанню небажаної дії, адресант може застосовувати метод впливу на емоційний стан адресата через використання питальних речень. Зокрема, в умовах конфліктної ситуації мовець звертається до мовленнєвого акту погрози,

оформленого у вигляді питального речення, як до ефективного засобу впливу на адресата.

Мине погоджуємося з точкою зору К.І. Мазайло, яка стверджує, що мовленнєвий акт погрози перебуває на межі між мовленнєвими актами обіцянки й директиви, маючи їх ознаки (Мазайло, 2013), адже семантика мовленнєвого акту обіцянки містить зобов'язання виконати щось на користь адресата або як відповідь на його прохання й у зв'язку із цим є для нього бенефактивною.

На наш погляд, погроза є способом маніпуляції адресатом, націленою на те, щоб примусити його діяти відповідно до висунутих адресантом вимог. Ми пояснюємо використання питальної форми для вираження погрози намаганням адресанта «зберегти своє лице». Так, у прикладі (1) адресант питального речення використовує інтерогативну модель, характерну для мовленнєвого акту пропонування послуги, щоб висловити погрозу адресату. Це значення нам допомагає встановити контекст. Очевидно, що в ситуації комунікативного співробітництва, зокрема якщо б на місці адресата була німецька людина, вона трактувала б це питальне речення інакше – як увічливий запит адресанта про необхідність виконати бенефактивну для адресата дію.

(1) When he saw that Packard was finished, Luke asked mildly, “*You need any help to get down those steps, Mac?*”

Packard wheeled and stumbled down the stairs (Morris, 1993: 230).

Питальне речення звучить як погроза, якщо через нього здійснюється запит про бажаність дії, яка не може бути бажаною для адресата. Про небажаність для адресата дії, що є предметом запиту, адресант знає до того, як поставити своє запитання.

(2) “I began with a request, Prime Minister. You saw fit to evade my request three times. I regard that as an unfriendly act. And so I have a new question: *Is it your desire to be at war with the United States of America?*”

“Mr. President – “

“Because if those ships don't move. Prime Minister, you will be.” The pencil snapped in Ryan's hand (Clancy, 1997: 1177);

(3) “Confederate money is no longer good. I cannot accept it.”

... “Now looky here,” the speaker was a stocky man with a beard streaked with gray, “we ain't huntin' trouble but we got thirty men down on the river who say this here money is good. *You want them to come into town to show you?*”

The clerk smiled. “You have thirty men? We have three hundred men here who can bear arms, and who do” (L'Amour, 1996: 43).

Приклади показують, що відповідь-реакція на погрозу, виражену питальним реченням, може бути різною. Так, адресат питального речення в розглядуваному значенні в прикладі (1) відповідає адресанту бажаною для нього дією. З прикладу (3) ми бачимо, що адресанту запитання-погрози не вдається примусити адресата виконати бажану для себе дію. Натомість, як видно з репліки-реакції, адресат показує свою готовність протидіяти наміру адресанта. У прикладі (4), поданому нижче, ми бачимо, що адресат, реагуючи на питальні речення у функції погрози як на інформативні запитання, вдає, ніби він не розуміє справжнього комунікативного наміру мовця.

(4) Bernard smiled. His smile was not engaging.

“*Do you know that I have only to go to the police and tell them about you to have you arrested? Do you know what a Swiss prison is like?*”

“No, I've often wondered lately. Do you?” (Maugham, 1979: 22).

Адресант може також використовувати як засіб впливу на діяльнісну поведінку адресата питальні речення зі значенням докору.

На думку Т. О. Давидової, докір як тип конфліктного спілкування є самостійним мовленнєвим актом, у якому мовець імпліцитно висловлює негативну оцінку дій, поведінки адресата, маючи намір здійснити емоційний вплив на адресата з метою приведення міжособистісних відносин у стан, який відповідає інтересам того, хто докоряє (Давыдова, 2003). Докір є вербальною реакцією адресанта на той чи інший вчинок адресата, який мовець оцінює як негативний.

(5) “*How can a man faithful to God do such things?*” (Clancy, 1997: 1276);

(6) “*How can you be so rude?*” cried Miss Atkin. “Mr. Campbell plays very nicely” (Maugham, 1979: 222);

(7) As Grangier passed Zuckerman, he hissed, “Why are you sitting there, you idiot? She's gone” (Sheldon, 1986: 307);

(8) “*Why did you do that?*”

“Excuse me?” Donner replied.

“*Why do people like you always attack people like us? What have we done to deserve it? My husband is the most honorable man I know*” (Clancy, 1997: 687);

(9) “*Who d'you think you are, comin' in here an' tellin' us what to do?*” (L'Amour, 1996: 4);

(10) “*When are you going to stop being such a boy scout?*” (Sheldon, 1986: 183).

Вчинок адресата, оцінений адресантом негативно, відноситься до теперішнього або ж до минулого. Мовець, використовуючи питальну конструкцію в розглядуваному значенні, прагне

застерегти свого партнера по комунікації від того, щоб не чинити ту саму дію в майбутньому. З кожного питального речення, ужитого у функції докору, адресат легко виводить для себе комунікативне завдання-інструкцію щодо своєї майбутньої поведінки. Так, комунікативними завданнями-інструкціями, виведеними із питальних речень у прикладах (5)–(10), можна вважати такі директиви: *Don't do such things!*; *Don't be so rude!*; *Don't sit there!*; *Don't do that!*; *Don't attack people like us!*; *Don't tell us what to do!*; *Stop being such a boy scout!* (Гедз, 1998: 132–137).

Реалізація моделей мовленнєвого акту докору може здійснюватися як вербальними (семантико-синтаксичними, лексико-семантичними), так і невербальними засобами. Вибір засобів вираження докору залежить від таких прагматичних чинників, як а) фактор адресата; б) симетричність/асиметричність статусів і ролей комунікантів; с) дистанція спілкування (Давыдова, 2003: 44).

Застосування вербальних засобів вираження докору зумовлене його функціонуванням в умовах дискурсу. Як основні прагматичні типи докору розглядають регулятивний і маніпулятивний, які характеризуються наявністю специфічних лінгвістичних засобів вираження.

У реальних умовах спілкування висловлювання, що містять докір, мають різноманітну структуру й відтінки значення. Наприклад:

(11) “Herr Schladerer hat ihm vorgeworfen, die Urkunden, die Sie ihm geschenkt haben, als echt zu verkaufen.”

“Wie? Wie konnte ich das wissen? Davon weiß ich nichts” (Haist, 2013: 98).

У вищенаведеному прикладі адресант (*Herr Schladerer*) не намагається приховати своє несхвалення (*hat ihm vorgeworfen*). Реципієнт, застосовуючи питальні речення (*Wie? Wie konnte ich das wissen?*), не приймає докору адресанта і вступає в протиріччя з ним (*Davon weiß ich nichts*), що, у свою чергу, може призвести до виникнення конфліктної ситуації.

(12) Er hat es mir vorgeworfen und gesagt, dass er auf mich verzichten könnte / .../ “Ich habe neue Freunde.”

Ryan fand, dass Leon nicht so klang, als sei es Schnee von gestern. “Sei ehrlich. *Dich beschäftigt es denn nicht, oder?*” (Dankert, 2011: 243).

Приклад (12) показує, що оцінний зміст мовленнєвого акту докору не міститься у висловлюванні, а виходить із подальшого контексту, тобто вимагає інтерпретації з боку комунікантів. Адресант (*Ryan*) наполягає на подальшій підтримці взаємовідносин, переслідуючи власні інтереси

й безпосередньо втручається у справи адресата (*Er hat es mir vorgeworfen*). При цьому він користується імперативною конструкцією (*Sei ehrlich*) та альтернативним питанням (*Dich beschäftigt es denn nicht, oder?*), поводячись невивчливо й порушуючи таким чином правила мовного спілкування, що стає зрозумілим із контексту.

(13) Sarah schnappte nach Luft. “Aber das ist ja ... *Warum sind Sie damit nicht zur Polizei gegangen?*” /.../

“Dafür ist es jetzt zu spät. Er hat mich angerufen und mich bedroht /.../ Stellen sie sich mal Folgendes vor: Eine arbeitslose Kellnerin, /.../ marschiert mal eben so zur Polizei und erzählt, dass /.../ ein sehr angesehener Geschäftsmann gestanden hat, dass er Menschen tötet, die seiner Meinung nach für die Gesellschaft ausgedient haben?” (Maxian, 2011: 205).

Приклад (13) демонструє мовленнєвий акт докору, який комуніканти можуть адресувати один одному через недбалість, неухважність, небажання пояснити мотиви своєї поведінки. Метою докору адресанта (*Sarah*) є прагнення змінити погляд реципієнта на ситуацію (*Warum sind Sie damit nicht zur Polizei gegangen?*). У прикладі (13) простежуються також ознаки мовленнєвого акту погрози, що містить вимогу здійснити певну дію всупереч інтересам адресата. Убивця зателефонував адресату (*Сабіні*) та погрожував їй (*Er hat mich angerufen und mich bedroht*). Його метою було змусити виконати певні небажані для неї дії шляхом залякування. На думку О. О. Пономаренко (Пономаренко, 2019: 142), мовленнєвий акт погрози є вдалим, коли соціальний статус мовця (*ein sehr angesehener Geschäftsmann*) є вищим за соціальний статус адресата (*Eine arbeitslose Kellnerin*).

(14) “Heute ist Sonntag”, sagte sie vorwurfsvoll. “*Was sagt Maika dazu, dass du schon wieder am Schreibtisch sitzt?*”

“*Was sagt David dazu, dass du im Urlaub herumschnüffelst?* /.../

Sie informierte ihn über das, was sie über Giovanni Salvo und Enzo herausgefunden hatte.

“Lass bloß die Finger von dieser Spedition”, beschwor Helmut sie. /.../

“Mach bloß keinen Quatsch!” warnte Helmut (Artmeier, 2006: 88).

Мовець може вдаватися до докору, намагаючись змусити свого співрозмовника припинити якусь дію або скорегувати його поведінку. У площині стимулювання до бажаних дій може вживатися повтор питальних речень (*Was sagt Maika dazu...?, Was sagt David dazu...?*).

Перлокутивною реакцією на докір є демонстрація турботи (Давыдова, 2003: 84). Реципієнт

застерігає адресанта (*Lass bloß die Finger, Mach bloß keinen Quatsch*) від намагання втрутитися в кримінальну ситуацію. Повторне застосування модальної частки (*bloß*) надає реченню додаткового модального значення суб'єктивної співучасті й виконує роль інтенсифікатора, підсилюючи таким чином ідентифікацію намірів комуніканта.

(15) “*Was ist denn eigentlich passiert? Warum hast du mich so grob zurückgerissen? Ich wollte doch nur eins der Blätter anfassen. Abgerissen hätte ich es bestimmt nicht*” (Sigmanek, 2011: 12).

Оцінно-емоційний компонент мовленнєвого акту докору може вербалізуватися словами або виразами, які містять негативну оцінку конотацію, як у прикладі (15), де прикметник (*grob*) виражає якісну ознаку. Комунікативна мета адресанта вступає в протиріччя із системою соціальних норм і розцінюється адресатом як втручання в особисті справи, що може призвести до виникнення конфліктної ситуації.

На думку А. Л. Федорової, мовна стратегія докору в німецькому дискурсі створюється пріоритетною виразністю одного з компонентів: когнітивним, комунікативним або емоційним складником. Проте в німецькій мові домінують роль відіграє комунікативний складник, на відміну від англійської мови, де інтенція докору «кодується» здебільшого на когнітивному рівні (Федорова, 2004: 6).

Німецька мова яскраво демонструє комунікативне вираження інтенціональних смислів у формі спеціальних граматичних маркерів: умовний спосіб, модальні дієслова; порядок слів), лексичних (модальні частки) та семантичних, які вказують на наявність у структурі висловлювання прихованих оціночних смислів, ситуативна інтерпретація яких забезпечує виникнення тієї чи іншої модальної ознаки.

Як показало дослідження, емоційно забарвлені питальні речення можуть також уживатися перед директивними висловлюваннями у функції інтенсифікаторів імперативності, тим самим створюючи додаткове напруження в спілкуванні. Наприклад;

(16) “*You! I’m talkin` to you. Are you deaf for Christ’s sake?* Let’s go” (Sheldon, 1986: 45);

(17) “*Move down to the end of the line.*”

“*What?*”

“*Don’t you understand English? Move down*” (Sheldon, 1986: 47);

(18) “*What kind of idiot child did your mother raise?*” Shut up and don’t ask questions” (Sheldon 1986, p. 103).

У прикладах, поданих вище, питання *Are you deaf for Christ’s sake?; Don’t you understand English?; What kind of idiot did your mother raise?* передають удаваний сумнів адресанта щодо можливого стану адресата, що, безумовно, має негативний характер і сприймається як образа. Таким чином, адресант здійснює емоційний вплив на адресата, змушуючи його виконати певні дії, виражені в наступних директивних висловлюваннях.

Висновки. Як показало дослідження, питальні речення в англійській і німецькій мовах, ужиті в умовах конфліктної взаємодії мовців, можуть використовуватися як засіб вербального тиску на адресата заради досягнення бенефактивних для адресанта цілей. Використовуючи питальні конструкції, щоб реалізувати свою комунікативну мету й досягнути бажаного результату, адресант може вдаватися до погрози, докору, а також оперувати цими синтаксичними моделями для підсилення імперативного значення директивних висловлювань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гедз С. Ф. Комунікативно-прагматичні особливості висловлювань з інтерогативним значенням у сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 1998. С. 132–137.
2. Герасимова О. И. Косвенные высказывания в английской диалогической речи : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Ленинград, 1986.
3. Давыдова Т. А. Речевой акт упрека в английском языке : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.04 : Иркутск, 2003. 161 с.
4. Дерпак О. В. Конфронтативні мовленнєві жанри: комунікативно-прагматичний та мовний аспекти (на матеріалі української, англійської та польської мов) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15. Київ, 2005. 196 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 476 с.
6. Мазайло К. И. Реализация акта «угроза» в политическом дискурсе (на материале англоязычной интернет-прессы). *ФилоLogos-2013* : сборник науч. работ / ГрГУ им. Я. Купал ; редкол. : И. С. Лисовская (отв. ред.) и др. Гродно : ГрГУ, 2013.
7. Пономаренко О. О. Мовленнєві акти погрози в сучасному англійському діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2019. 246 с.
8. Фёдорова А. Л. Речевая стратегия упрека: лингвокогнитивный подход (На материале немецкого, английского и русского языков) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.20, 10.02.04. Уфа, 2004. 187 с.
9. Artmeier Hildegunde. Feuerroß: Der vierte Lilian-Graf-Krimi. Gmeiner-Verlag, Meßkirch, 2006 p. 320 S.
10. Clancy T. Executive Orders. New York : Berkley Books, 1997. 1358 p.

11. Dankert J. *Gegen Vaters Wille*. Himmelstürmer Verlag, 2011. 401 S.
12. Haist Marketa. *Röslein tot*. Hermann-Josef Emons Verlag, 2013. 192 S.
13. L'Amour L. *The Shadow Riders*. New York : Bantam Books, 1996. 176 p.
14. Maugham W. S. *Collected Short Stories*. London : Pan Books, 1979. 255 p.
15. Maxian Beate. *Tödliches Rendezvous : Ein Wien-Krimi* Goldmann Verlag, München, 2011. 320 S.
16. Morris G. *Revenge at the Rodeo*. New York : Baker Book, 1993. 316 p.
17. Sheldon S. *If Tomorrow Comes*. New York : Warner Books, 1986. 408 p.
18. Sigmanek Edgar. *Sally-Magierin wider Willen*. Epubli GmbH. Berlin, 2011. 275 S.

REFERENCES

1. Hedz S. F. (1998) *Komunikatyvno-prahmatychni osoblyvosti vyslovliuvan z interohatyvnym znachenniam u suchasni anhliskii movi* [The Communicative and Pragmatic Features of Utterances with Interrogative Meaning in Modern English]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Herasymova O. Y. (1986) *Kosvennyie vyskazyvaniia v anhliskoi dyalohycheskoi riechi* [Indirect statements in English dialogical speech]. Extended abstract of candidate's thesis. Leningrad [in Russian].
3. Davydova T. A. (2003) *Rechevoi akt uprioka v anhlyiskom yazyke* [Speech act of reproach in English]. Extended abstract of candidate's thesis. Irkutsk [in Russian].
4. Derpak O. V. (2005) *Konfrontatyvni movlennievi zhanry : komunikatyvno-prahmatychnyi ta movnyi aspekty (na materialii ukrainskoi, anhliskoi ta polskoi mov)* [Confrontational speech genres: communicative, pragmatic and linguistic aspects (based on Ukrainian, English and Polish languages)]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Karasyk V. Y. (2002) *Iazykovoii kruh: lichnost, kontsepty, diskurs*. Volhohrad: Pieriemiena. 476 p. [in Russian].
6. Mazailo K. Y. (2013) *Realizatsyia akta «uhroza» v politicheskom diskursie (na matierialie anhloiazychnoi internet-priessy)*. Hrodno [in Russian].
7. Ponomarenko O. O. (2019) *Movlennievi akty pohrozy v suchasnomu anhlomovnomu dialohichnomu diskursi: kohnityvno-prahmatychnyi aspekt* [Speech Acts of Threatening in Modern English Dialogical Discourse: Cognitive-Pragmatic Aspect]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Fedorova A. L. (2004) *Riechevaia stratehiia uprieka: lynhvokohnitivnyi podhod (Na matierialie niemietskoho, anhliskoho i russkoho iazykov)*. [Speech reproach strategy: linguocognitive approach (Based on German, English and Russian Languages)]. Extended abstract of candidate's thesis. Ufa [in Russian].
9. Artmeier Hildegunde. *Feuerroß: Der vierte Lilian-Graf-Krimi*. Gmeiner-Verlag, Meßkirch. 2006 p. 320 S.
10. Clancy T. *Executive Orders*. New York: Berkley Books, 1997. 1358 p.
11. Dankert J. *Gegen Vaters Wille*. Himmelstürmer Verlag, 2011. 401 S.
12. Haist Marketa. *Röslein tot*. Hermann-Josef Emons Verlag, 2013. 192 S.
13. L'Amour L. *The Shadow Riders*. New York: Bantam Books, 1996. 176 p.
14. Maugham W. S. *Collected Short Stories*. London: Pan Books, 1979. 255 p.
15. Maxian Beate. *Tödliches Rendezvous: Ein Wien-Krimi* Goldmann Verlag, München 2011. 320 S.
16. Morris G. *Revenge at the Rodeo*. New York: Baker Book, 1993. 316 p.
17. Sheldon S. *If Tomorrow Comes*. New York: Warner Books, 1986. 408 p.
18. Sigmanek Edgar. *Sally-Magierin wider Willen*. Epubli GmbH. Berlin. 2011. 275 S.

Світлана ГЛАЗОВА,
orcid.org/0000-0001-8984-6923
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та славістики
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) svetglazova@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ МОВОЗНАВЦІВ НА СИНТАКСИЧНУ ПРИРОДУ ПОЯСНЕННЯ

Огляд різнотлумачень щодо пояснювальних конструкцій у наукових працях передбачав розгляд у статті низки таких питань: визначено обсяг поняття «пояснення» в синтаксичній традиції; проаналізовано погляди представників різних напрямів у синтаксичній науці на пояснювальні конструкції, зокрема на тип синтаксичного зв'язку між їх компонентами; схарактеризовано здобутки у вивченні формальних засобів зв'язку між частинами пояснювальних конструкцій; означено місце комунікативного аспекту в попередніх дослідженнях пояснювальних висловлень.

Виокремлюючи пояснювальний зв'язок як специфічний, синтаксисти різних напрямів відзначали, що речення, утворені на його основі, виявляють риси подібності до підрядного або сурядного зв'язку. Позначене небувалою увагою з'ясування семантичних і формальних особливостей і визначення місця конструкції із пояснювальним компонентом змісту в мовній системі.

Труднощі, пов'язані з класифікацією й окресленням меж поняття «пояснення», значною мірою пов'язані з певною неузгодженістю поглядів на пояснювальні сполучники. Хоча сполучникові засоби й ставали об'єктом дослідження зарубіжних та українських дослідників, проте низка питань залишається відкритою. У дослідженнях з українського синтаксису відзначається, що домінантою в низці пояснювальних сполучників є сполучник тобто (цебто, себто) як сполучник найбільш узагальненого значення. Разом із тим наголошується на тому, що цей сполучник має широку семантику й може виражати різні відтінки значення: приєднувати другу частину, уточнюючи зміст першої, інакше виражати повідомлюване в ній. Відповідно до характеру сполучника, дослідники визначають і специфіку відношень між компонентами пояснювальної конструкції.

Аналіз пояснювальних конструкцій у площині мовлення умотивований тим, що пояснення не може бути осмислене цілісно як унікальний феномен лише за мовними параметрами. Є важливим і необхідним при вивченні цього явища врахування комунікативного аспекту.

Здійснений аналіз еволюції поглядів лінгвістів на конструкції з пояснювальним відношенням між частинами засвідчує, що в синтаксичній традиції довгий час поняття «пояснення» використовувалося в нетермінологічному значенні, що розширювало коло синтаксичних конструкцій, які зараховувалися до пояснювальних, і розмивало уявлення про семантичну специфіку цього явища. Вихід сучасної синтаксичної науки до розуміння потреби взаємопов'язаного дослідження рівнів утворення й функціонування синтаксичних одиниць з'ясує сутність та особливості пояснення як мовного явища.

Ключові слова: пояснення, пояснювальні конструкції, формально-синтаксичний, структурно-семантичний і комунікативний напрями.

Svitlana HLAZOVA,
orcid.org/0000-0001-8984-6923
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies
Berdiansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Zaporizhzhia region, Ukraine) svetglazova@gmail.com

FORMATION OF LINGUISTS' VIEWS ON THE SYNTACTIC NATURE OF EXPLANATION

The review of different interpretations of explanatory constructions in scientific works provided consideration of a number of the following issues in the article: the scope of the concept "explanation" in the syntactic tradition is determined; the views of representatives of different directions in syntactic science on explanatory constructions, in particular on the type of syntactic connection between components, are analyzed; the achievements in the study of formal means of connection between parts of explanatory constructions are characterized; the place of the communicative aspect in previous scientific researches of explanatory statements is marked.

Distinguishing the explanatory connection as specific, syntactists of different directions noted that the sentences formed on its basis show features of similarity to the subjunctive or conjunctive connection. Clarification of the semantic and formal features and determination of the place of constructions with an explanatory component of the content in the language system are marked by unprecedented attention.

*Difficulties in classifying and outlining the concept of explanation are largely related to some inconsistency of views on explanatory conjunctions. Although conjunctions have been the subject of researches by foreign and Ukrainian scientists, a number of issues is still opened. In researches on Ukrainian syntax it is noted that the dominant in a number of explanatory conjunctions is the conjunction *мобмо* (*цебмо, себмо*) as one of the most generalized meaning. However, it is also emphasized that this conjunction has a broad semantics and can express different nuances of meaning: to join the second part, clarifying the meaning of the first, to express in other way what is reported in it. According to the nature of the conjunction scientists also determine the specifics of the relationships between the components of the explanatory structure.*

The analysis of explanatory constructions in the area of speech is motivated by the fact that explanation cannot be understood holistically as a unique phenomenon only in terms of language parameters. It is important and necessary in the study of this phenomenon to take into account the communicative aspect.

The analysis of the evolution of linguists' views on constructions with explanatory relations between parts shows that for a long time in the syntactic tradition the concept of explanation was used in a non-terminological sense that expanded the range of syntactic constructions, which were considered to explanatory, and blurred the notion of semantic specificity of this phenomenon. The approach of modern syntactic science to understanding the need for interrelated study of the levels of formation and functioning of syntactic units clarifies the essence and features of explanation as a linguistic phenomenon.

Key words: *explanation, explanatory constructions, formal-syntactic, structural-semantic and communicative directions.*

Постановка проблеми. Питання про пояснення як своєрідне мовне явище та його вираження в конструкціях сучасної української мови не можна вважати вивченим із достатньою глибиною й ґрунтовністю, незважаючи на значний теоретичний і практичний доробок синтаксистів.

Аналіз досліджень. Конструкції з пояснювальним відношенням були об'єктом дослідження багатьох українських і зарубіжних лінгвістів (С. Байдусь, Л. Булаховський, І. Вихованець, С. Глазова, А. Загнітко, Є. Загrevський, О. Новікова, В. Терещенко; В. Белошапкова, Н. Кірпічникова, І. Ойце, О. Пешковський, М. Поспелов, А. Прияткіна). Маючи значний теоретичний і практичний доробок у вивченні пояснювальних конструкцій, у сучасній синтаксичній науці існують досить суперечливі погляди на відношення пояснення, пояснювальні конструкції.

Мета статті – проаналізувати становлення поглядів представників формально-синтаксичного, структурно-семантичного та комунікативного напрямів у синтаксичній науці на пояснювальні конструкції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел засвідчує, що труднощі в класифікації складного речення існують до цього часу у зв'язку з тим, що й досі зберігається тенденція до використання терміна «пояснення» в нетермінологічному значенні, у прикладенні до різних синтаксичних явищ. «Таке розуміння пояснення в науковій комунікації є наслідком невизначеності семантичної сутності аналізованого поняття, що зумовило розширення кола конструкцій, які нібито виражають пояснювальний зміст» (Глазова, 2021: 362).

Сучасна синтаксична практика під терміном «пояснення» розглядає семантичне відношення між компонентами різних синтаксичних одиниць (Прияткіна, 1990: 64). На прикладі складних речень Н. Кірпічникова уточнює дефініцію вказівкою на можливість повного й часткового збігу змісту компонентів (Кірпічникова, 1970: 97). І. Ойце зазначає, що пояснюване є тотожним або може сприйматися як тотожне пояснювальному. Щоправда, автор також наголошує, що значення тотожності в пояснювальних конструкціях із уточненням виникає в результаті конкретизації, уточнення за рахунок уточнювальної частини слова чи словосполучення, а у власне пояснювальних реченнях пояснювальна частина стосується пояснюваної в цілому, позначаючи те саме засобами іншого мовленнєвого стилю (Ойце, 1965: 4). П. Іванушкіна наголошує, що пояснювальні відношення виражають логічну тотожність між змістом двох компонентів і репрезентовані такими відношеннями: логічної рівності, загальне-часткове, часткове-загальне (Іванушкіна, 1973: 7).

І. Вихованець також указує на відношення власне тотожності як логічну основу пояснювальних конструкцій (Вихованець та ін., 1982: 73). Є. Загrevський так тлумачить поняття пояснення: «... це вид синтаксичних відношень між членами речення чи предикативними частинами складно-сурядних і безсполучникових складних речень, сутність якого виявляється у віднесенні їх до одного й того ж об'єкта дійсності» (Загrevський, 1997: 148).

Погляд на пояснювальні сполучникові конструкції як на підрядні обстоювали представники формального-синтаксичного напрямку в син-

таксичній науці. Вичленування пояснювальних конструкцій із корпусу складних синтаксичних одиниць проводиться ними лише з огляду на специфічні засоби зв'язку, за допомогою яких приєднується зазвичай така частина, яка пояснює певне слово першої частини. Це дає підстави О.М. Пешковському кваліфікувати пояснювальні конструкції як підрядні (Пешковский, 1956: 486–487). Разом із тим Л. Булаховський звертає увагу й на такі пояснювальні конструкції, у яких друга частина пояснює першу в цілому: «... частини з певним смисловим паралелізмом, які відповідно до цього намагаються інтонаційно збігтися з тими, котрі ними пояснюються» (Булаховский, 1952: 347). Отже, представники формального напрямку не забезпечили вичерпної характеристики пояснювальних конструкцій, проте зробили значний внесок у вивченні цього питання, спрямувавши свої зусилля на аналіз їх своєрідної сутності.

Зміна дослідницької парадигми в напрямі структурно-семантичного дослідження синтаксичних явищ, яку прийнято пов'язувати з ім'ям М. Поспелова, дала поштовх до осмислення синтаксичних явищ як в аспекті вивчення їх структури та засобів формування, так і в аспекті аналізу їх змістового боку. Науковець висловлює думку про доцільність кваліфікації зв'язку в безсполучникових реченнях як окремого типу – пояснювального зв'язку – поряд із сурядним і підрядним. Учений співвідносить цей зв'язок як засіб поєднання двох частин, у яких «перша частина безсполучникового речення одержує в другій частині роз'яснення у формі окремого синтаксично закінченого речення, яке за своєю функцією відповідає відсутньому в першій частині члену речення» (Поспелов, 1950: 351). Положення праць М. Поспелова щодо пояснювального типу зв'язку в безсполучникових реченнях стали підґрунтям для сучасного погляду на природу синтаксичного зв'язку в безсполучниковому реченні як на недиференційований синтаксичний зв'язок (Вихованець, 1993: 348), але свого часу вони сприяли розгортанню цілої низки досліджень безсполучникових конструкцій із поясненням безвідносно до проблеми характеру синтаксичного зв'язку в сполучникових конструкціях. Спроби окреслити різницю між цими синтаксичними категоріями робилися. Так, досліджуючи пояснювальні конструкції в простому реченні, А. Прияткіна доходить висновку, що потреба виокремлення пояснювального зв'язку зумовлена тим, що пояснюваний і пояснювальний компоненти не підпадають ані під поняття сурядності, конституентом якого є поняття однорідності, ані під поняття підряд-

ності, суть якого визначає поняття підпорядкованості залежного компонента опорному (Прияткіна, 1990). Такий погляд розвивають й інші синтаксисти. Наприклад, П. Іванушкіна при аналізі безсполучникових речень виходить із позиції, що частини пояснювальних конструкцій поєднані пояснювальним зв'язком, відмінним від сурядного й підрядного (формальними виразниками пояснювального зв'язку є пояснювальні сполучники *а именно, то есть, или* та особлива пояснювальна інтонація) (Іванушкіна, 1973: 7). Достатньою підставою для виділення пояснювального зв'язку як третього типу синтаксичних зв'язків нарівні із сурядністю й підрядністю дослідниця вважає логічну неспівмірність відношень, які обслуговуються цими зв'язками. Синтаксичному поняттю «сурядність» відповідає логічне поняття однорідності, синтаксичним поняттям «підрядність» виражається та чи інша залежність одного компонента від іншого, а синтаксичним поняттям «пояснення» – логічне поняття тотожності між двома явищами (Іванушкіна, 1973: 21).

Утвердження в синтаксисі погляду на несумісність безсполучникового й сполучникового зв'язку, який, як зазначалося, позначився на визнанні недиференційованого синтаксичного зв'язку як конституента формальної організації безсполучникових речень і семантичної «амальгамності» відношень, що виражаються співвідношенням їх частин, знову повернуло увагу дослідників до питання про природу синтаксичного зв'язку в пояснювальних сполучникових конструкціях. Поступово в синтаксичних працях речення зі сполучниками *тобто, а саме* почали розглядатися серед складносурядних. Як зазначають автори «Синтаксису української мови», поштовх до цього дала висловлена Л. Булаховським думка про можливість оформлення цими сполучниками й сурядного зв'язку (Слинько та ін., 1994: 624). Це був досить складний і суперечливий процес. Так, скажімо, у 1966 році російський синтаксист Н. Формановська відносить досліджувані конструкції до складнопідрядних (Формановская, 1966: 62), а в 1978 – до складносурядних (Формановская, 1966: 29), ілюструючи свою позицію тими самими прикладами. Н. Валгіна із цього приводу висловлює свою позицію: «Суворий порядок розташування частин, закріпленість сполучника за пояснювальною частиною, а також смислова зумовленість її призводять до того, що пояснювальна частина прирівнюється до підрядної. Проте відношення пояснення дуже близькі до відношень, які властиві складносурядним реченням, і тому речення з пояснювальними сполучни-

ками стоять ніби на межі між складносурядними і складнопідрядними реченнями, утворюючи перехідний тип» (Валгіна, 1978: 360). При цьому авторка розглядає речення такого типу в системі складносурядних речень. Найбільш чітко сформулювала думку про складність визначення синтаксичної природи пояснювальних конструкцій А. Прияткіна. Вона, зокрема, зазначає, що суперечливими, теоретично не цілком поясненими є функції сполучників *тобто, а саме*, які створюють синтаксичні зв'язки, що не цілком відповідають ознакам сурядності. Про незавершеність процесу можна судити також із того, що пояснювальні конструкції як окремих структурно-семантичний тип не виділяються й у деяких останніх виданнях із синтаксису (Шульжук, 2010: 189).

Еволюції й усталенню погляду на синтаксичну природу складного речення із пояснювальними сполучниками як на сурядну конструкцію сприяло активне розроблення питань структурно-семантичного підходу, започаткованого М. Поспеловим і розвинутого в працях його послідовників: В. Белошапкової, Л. Максимова, С. Ільєнко. Зокрема, В. Белошапкова, вказуючи, що одним із найбільш універсальних критеріїв розрізнення категорій сурядності й підрядності є однофункційність/різнофункційність предикативних одиниць складної конструкції щодо третього компонента (Белошапкова, 1977: 23), кваліфікує пояснювальні сполучникові конструкції як сурядні. Цей погляд не втратив актуальності й наукової значущості й до цього часу. Так, у сучасних посібниках із синтаксису української мови простежується тенденція до розгляду сполучникових пояснювальних речень серед складносурядних, зокрема цю позицію відстоюють автори «Синтаксису української мови» (Слинько та ін., 1994), А. Загнітко (Загнітко, 2011) та ін.

Варто зазначити також, що розбіжності щодо кваліфікації пояснювальних сполучникових конструкцій усе ж залишаються, що засвідчує й сформульована І. Вихованцем позиція про доцільність кваліфікації цих конструкцій як окремого типу – синкретичних складних речень. Такий погляд уважають найумотивованішим і сучасники: Р. Христіанінова, К. Городенська (Христіанінова, 2009: 179; Городенська, 2007: 207, 233). Аргументи, які висуває дослідник щодо виправданості такого погляду, багато в чому збігаються з висловлюваними впродовж багатьох років думок про поєднання в пояснювальних конструкціях ознак сурядності й підрядності (С. Бевзенко, Л. Максимов, Н. Формановська, Н. Валгіна та ін.). Так, І. Вихованець, посилаючись на думку

С. Бевзенка, стверджує, що «закріплений порядок розташування частин, наявність спеціалізованого на вираженні пояснювальних відношень сполучника і його тяжіння до другої предикативної частини, подібність першої предикативної частини до головної та значеннєва зумовленість другої частини зближують пояснювальні складні речення зі складнопідрядними конструкціями, а пояснювальну частину – з підрядною частиною. Проте характерний для пояснювальних складних речень значеннєвий паралелізм і формально-синтаксична та семантико-синтаксична однотипність предикативних частин ведуть до того, що ці складні речення зараховують до складносурядних» (Вихованець, 1993: 345).

Різне розуміння граматичної природи пояснювальних конструкцій, засобів зв'язку в них та особливостей семантичного відношення між компонентами стало на заваді побудові струнких класифікацій конструкцій із поясненням. Більшість із запропонованих дослідниками класифікацій ґрунтуються на визначенні семантичного співвідношення компонентів пояснювальних конструкцій. В україністиці С. Байдусь здійснено аналіз пояснювальних конструкцій зі сполучником *тобто (себто, цебто)* з метою визначити, до яких – сурядних чи підрядних – їх варто віднести. Лінгвістка зробила висновок, що «з функціонального погляду пояснювальні конструкції подібні до конструкцій із сурядним зв'язком членів речення, то з погляду синтаксичного зв'язок між пояснюваним і пояснювальним компонентами нечітко диференційований, він зближується з предикативним зв'язком підмета і присудка або може трансформуватися як зв'язок приєднувальних чи вставних конструкцій» (Байдусь, 2009). В. Терещенко в розвідці обґрунтував погляд на складні сполучникові речення зі сполучником *тобто* та його аналоги й дійшов висновку, що «складним сполучниковим реченням із пояснювальним відношенням у класифікації складного сполучникового речення має бути відведене місце в межах складносурядності» (Терещенко, 2017: 103–108).

Одна з перших спроб класифікації пояснювальних реченнєвих конструкцій у науковому дискурсі належить І. Ойце. Автор виділяє два різновиди: конструкції з уточнювальними реченнями та конструкції з власне пояснювальними реченнями (Ойце, 1965: 4). Додатково виокремлено ще й уточнювально-пояснювальні речення, які виявляють ознаки перехідності між першим і другим різновидом (Ойце, 1965: 13–15). Автори Граматики-70 пропонують виділяти три різновиди пояснювальних конструкцій за характером семан-

тичного відношення: 1) пояснювально-уточнювальні речення, 2) речення узагальнюючого пояснення та 3) ототожнювальні речення (Грамматика современного русского литературного языка, 1970: 681). Свій погляд на відношення пояснення та різновиди конструкцій, які його репрезентують, на прикладі членів речення в ускладненому реченні подає А. Прияткіна. Вона виділяє такі різновиди, як власне пояснення, уточнення й включення (Прияткіна, 1990: 69–77).

У сучасній українстиці відношення пояснення визначають окремим типом у системі семантико-синтаксичних відношень. Воно визначається виділенням різновидів пояснювального відношення: власне-пояснення, тобто пояснювально-ототожнювальні значення, уточнення, узагальнення та включення (Глазова, 2017: 161–162). Або пояснення покласифіковано на три різновиди: власне пояснювальні, уточнювальні, конкретизувальні (Новікова, 2021: 5–6). У кандидатській дисертації С. Байдусь щодо цього наголошено, що «пояснення в мові виступає як одна із функцій інтерпретації поняття, явища, події або як намір адресанта передати іншими словами, інакше (власне-пояснення-ототожнення), розкрити загальне через конкретні вияви його («загальне-часткове»), уточнити думку (пояснення-уточнення), виокремити із загалу (пояснення-виокремлення), узагальнити сказане (пояснення-висновок) чи просто порозумітися з адресатом» (Байдусь, 2009: 8). Кожен різновид має специфічні мовні механізми вираження.

Варто також зазначити, що в багатьох дослідженнях пояснювальних конструкцій науковці тією чи іншою мірою підходять до розуміння важливості й необхідності врахування комунікативного аспекту при вивченні цього явища, тобто аналізу його в площині мовлення (Ойце, 1965; Кирпичникова, 1970; Загребський, 1997; Глазова, 2017; Новікова, 2021). Зокрема, Н. Кірпичникова

досить категорично висловила таку думку: «Будь-яка пояснювальна конструкція виникає з комунікативних потреб мовця» (Кирпичникова, 1970: 110). Ці міркування з приводу мовленнєвої детермінованості виникнення пояснювальної конструкції мають вагомим значення для з'ясування специфіки пояснення і як мовного явища. У зв'язку з цим варто також акцентувати увагу на висловленій дослідниками думці щодо взаємозв'язку комунікативного (мовленнєвого) й мовного аспектів у розв'язанні власне мовних проблем. Зокрема, безперечно значущість у цьому розумінні має позиція, згідно з якою відмінність сурядного й підрядного зв'язків полягає в тому, що сурядний зв'язок підкреслює комунікативну рівноправність семантичних функцій частин, тоді як підрядний зв'язок указує на комунікативну значущість семантичної функції підрядної частини (Вихованець та ін., 1982: 95). Варто констатувати, що саме цей аспект найбільш упосліджено проаналізований і взятий за один із критеріїв виявлення специфіки пояснювальних конструкцій у попередніх синтаксичних дослідженнях.

Питання взаємодії мови та мовлення – одне з найбільш важливих у лінгвістиці й у сучасній українській лінгвістиці (Глазова, 2019; Новікова, 2020), бо мовленнєвий контекст – «це достатнє смислове оточення, яке дозволяє більш чітко й аргументовано простежити закономірності утворення й функціонування пояснювальних конструкцій» (Глазова, 2019: 69–70).

Висновки. Здійснений аналіз поглядів науковців на пояснювальні конструкції як окремий семантичний різновид пояснювальних речень із специфічним відношенням між частинами, оформлюваними формально-семантичними засобами (сполучниками та їх аналогами) на ґрунті сурядного синтаксичного зв'язку засвідчує існування розбіжностей у тлумаченні низки питань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдусь С. А. Семантико-синтаксична структура конструкцій з пояснювальними відношеннями : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2009. 18 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис : учебное пособие для филол. специальностей ун-тов. Москва : Высш. школа, 1977. 248 с.
3. Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка. Киев : Гос. уч. пед. изд., 1952. Т. 1. 446 с.
4. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. Москва : АН СССР, 1959. 623 с.
5. Вихованець І. Р., Городенська К. М., Русанівський В. М. Семантико-синтаксична структура речення. Київ : Наукова думка, 1982. 219 с.
6. Вихованець І. Р. Грамматика української мови. Синтаксис : підручник. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
7. Глазова С. М. Комунікативний аспект дослідження пояснення в діалогічному контексті. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : збірник статей IV Міжнародної науково-практич. конф. (м. Полтава, 7–8 листопада 2019 р.). Полтава : Астрія, 2019. С. 69–73.
8. Глазова С. М. Історія термінологізації поняття «пояснення». *The 10th International scientific and practical conference «The world of science and innovation»* (May 5–7, 2021). London : United Kingdom, 2021. С. 360–364.
9. Глазова С. М. Пояснювально-ототожнювальні конструкції в газетному дискурсі. *Мовні одиниці у газетному дискурсі початку XXI сторіччя* : колективна монографія / Р. О. Христіанінова, В. Ф. Загороднова, С. М. Глазова,

- О. А. Крижко, Е. В. Олійник, Н. В. Павлик, В. О. Юносова. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2017. С. 166–184.
10. Городенська К. Граматичний словник української мови: Сполучники. Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. 340 с.
 11. Грамматика современного русского литературного языка. Москва : Наука, 1970. 767 с.
 12. Загнітко А. П., Вінтонів М. О., Сегін Л. В. Український синтаксис : навчально-практичний комплекс : у 2 ч. 2-ге вид., доповн. Донецьк-Слов'янськ : ДонНУ, 2011. 652 с.
 13. Загревський Є. І. Зміст терміна «пояснення» як виду синтаксичного відношення. *Лінгвістичні дослідження. Науковий вісник*. Випуск 3. Харків : ХДПУ, 1997. С. 148–148.
 14. Иванушкина Г. Ф. Бессоюзные сложные пояснительные предложения в современном русском литературном языке : автореф. дисс. ... филол. наук. Москва, 1973. 23 с.
 15. Кирпичникова Н. В. О синтаксическом термине пояснение. *Исследование по современному русскому языку* / под ред. Т. М. Ломтева. Москва : Изд. Моск. ун-та, 1970. С. 96–112.
 16. Новікова О. О. Просте ускладнене речення в сучасній українській літературній мові: структура, семантика : дисертація. URL: https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/Novikova_Dysertatsiya_compressed.pdf (дата звернення: 15.07.2021).
 17. Овсянико-Куликовскій Д. Н. Синтаксисъ русскаго языка. Санкт-Петербург : Изд-во И. Л. Овсянико-Куликовской, 1912. 322 с.
 18. Ойце И. М. Сложные предложения с пояснением в современном русском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 1965. 18 с.
 19. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. Москва : Гос. уч. пед. изд-во Мин. Просв. РСФСР, 1956. 514 с.
 20. Пospelов Н. С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений. *Вопросы синтаксиса современного русского языка*. Москва : Учпедгиз, 1950. С. 338–354.
 21. Прияткина А. Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения. Москва, 1990. 176 с.
 22. Русская грамматика : в 2 т. / А. Брызгунова, К. В. Бабучан, В. А. Ицкович и др. Москва : Наука, 1980. Т. 2 : Синтаксис. 709 с.
 23. Слинько І. І., Гуїванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання. Київ : Вища школа, 1994. 670 с.
 24. Терещенко В. М. Місце конструкцій із пояснювальним відношенням у класифікаціях складного сполучникового речення. *Лінгвістичні дослідження* : збірник наук. праць Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2017. Вип. 45. С. 103–108.
 25. Формановская Н. И. Современный русский язык. Сложноподчиненные предложения : учебно-методическое пособие. Москва, 1966. 76 с.
 26. Формановская Н. И. Стилистика сложного предложения. Москва : Русский язык, 1978. 240 с.
 27. Христіанінова Р. Складнопідрядне речення в системі складного речення сучасної української мови. *Науковий вісник Чернівець. нац. ун-ту* : збірник наук. праць / наук. ред. Б. І. Бунчук. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т, 2009. С. 475–477.
 28. Шultzjuk К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. 408 с.

REFERENCES

1. Bajdus' S.A. Semantyko-syntaktychna struktura konstruktiv z poiasnuval'nymy vidnoshenniamy : avtoref. dys... kand. filol. nauk : 10.02.01 [Semantic-syntactic structure of constructions with explanatory relations : author's ref. dis ... cand. philol. Science : 10.02.01]. Kyiv, 2009. 18 p. [in Ukrainian].
2. Beloshapkova V.A. Sovremennij russkij jazik. Sintaksis: ucheb. posobe dlja filol. specijal'nostej un-tov [Modern Russian language. Syntax: textbook. allowance for philol. specialties of universities]. Moskva : Vyssh. shkola, 1977. 248 p. [in Russian].
3. Bulahovskij L.A. Kurs russkogo literaturnogo jazyka [Russian literary language course]. Kiev : Gos. uch. ped. izd., 1952. T.1. 446 p. [in Ukrainian].
4. Buslaev F.I. Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moskva : AN SSSR, 1959. 623 p. [in Russian].
5. Vykhoanets' I.R., Horodens'ka K. M., Rusaniv's'kyj V. M. Semantyko-syntaktychna struktura rechennia [Semantic and syntactic structure of the sentence]. Kyiv : Naukova dumka, 1982. 219 p. [in Ukrainian].
6. Vykhoanets' I.R. Hramatyka ukrains'koi movy. Syntaksys : pidruchnyk [Grammar of the Ukrainian language. Syntax: textbook]. Kyiv : Lybid', 1993. 368 s. [in Ukrainian].
7. Hlazova S.M. Komunikatyvnyj aspekt doslidzhennia poiasnennia v dialohichnomu konteksti. Aktual'ni pytannia lnhvistyky, profesijnoi lnhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyschoi shkoly : zb. st. IV Mizhnarodnoi naukovo-praktych. konf. (m. Poltava, 7–8 lystopada 2019 r.) [The communicative aspect of the study of explanation in a dialogical context]. Poltava : Vyd-vo «Astraiia», 2019. pp. 69–73 [in Ukrainian].
8. Hlazova S.M. Istoriia terminolohizatsii poniattia «poiasnennia». The 10th International scientific and practical conference «The world of science and innovation» (May 5-7, 2021) [History of terminology of the concept of «explanation»]. London, United Kingdom. 2021. pp. 360–364 [in English].
9. Hlazova S.M. Poiasnuval'no-ototozhniuval'ni konstruktivii v hazetnomu diskursi. Movni odynytysi u hazetnomu diskursi pochatku KhKhI storichchia: kolektyvna monohrafiia / R. O. Khrystianinova, V.F. Zahorodnova, S.M. Hlazova, O.A. Kryzhko, E.V. Olijnyk, N.V. Pavlyk, V.O. Yunosova [Explanatory-identifying constructions in newspaper discourse]. Melitopol' : Vydavnychij budynok Melitopol's'koi mis'koi drukarni, 2017. pp. 166–184 [in Ukrainian].

10. Horodens'ka K. Hramatychnyj slovnyk ukrains'koi movy : Spoluchnyky [Grammar dictionary of the Ukrainian language: Conjunctions]. Kherson : Vyd-vo KhDU, 2007. 340 p. [in Ukrainian].
11. Grammatika sovremennoho russkogo literaturnogo jazyka [Grammar of modern Russian literary language]. Moskva : Nauka, 1970. 767 p. [in Russian].
12. Zahnitko A.P., Vintoniv M.O., Sehin L.V. Ukrains'kyj syntaksys : navchal'no-praktychnyj kompleks [Ukrainian syntax : educational and practical complex]. Donets'k-Slov'ians'k : DonNU, 2011. 652 p. [in Ukrainian].
13. Zahrevs'kyj Ye.I. Zmist termina «poiasnennia» iak vydu syntaktychnoho vidnoshennia. Lihvistychni doslidzhennia. Naukovyj visnyk [The meaning of the term "explanation" as a kind of syntactic relationship]. Vypusk 3. Kharkiv : KhDPU, 1997. pp. 148–148 [in Ukrainian].
14. Ivanushkina G.F. Bessojuznye slozhnye pojasnitel'nye predlozhenija v sovremennom russkom literaturnom jazyke : avtoref. dis. ...kand. filol. Nauk [Non-Union complex explanatory sentences in the modern Russian literary language: author's ref. dis. ... Cand. philol. Science]. Moskva, 1973. 23 s. [in Russian].
15. Kirpichnikova N.V. O sintaksicheskom termine pojasnenie. Issledovanie po sovremenному russkomu jazyku / pod red. T.M. Lomteva [An explanation of the syntactic term]. Moskva : Izd. Mosk. un-ta, 1970. pp. 96–112 [in Russian].
16. Novikova O.O. Proste uskladnene rechennia v suchasnij ukrains'kij literaturnij movi: struktura, semantyka: dysertatsiia [Simple complicated sentence in modern Ukrainian literary language : structure, semantics: dissertation]. URL : http://https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/Novikova_Dysertatsiya_compressed.pdf (data zvernennia : 15.07.2021) [in Ukrainian].
17. Ovsjaniko-Kulikovskij D.N. Sintaksis# russkago jazika [Syntax of the Russian language]. SPb : Izd-vo I.L. Ovsjaniko-Kulikovskoj, 1912. 322 p. [in Russian]/
18. Ojce I.M. Slozhnye predlozhenija s pojasnieniem v sovremennom russkom jazyke : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. filol. Nauk [Complex sentences with explanation in modern Russian: author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science]. Moskva, 1965. 18 s. [in Russian].
19. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii [Russian syntax in scientific coverage]. Moskva : Gos. uch. ped. izd-vo Min. Prosv. RSFSR, 1956. 514 p. [in Russian].
20. Pospelov N.S. O grammaticheskoj prirode i principah klassifikacii bessojuznyh slozhnyh predlozhenij. Voprosy sintaksisa sovremennoho russkogo jazyka [On the grammatical nature and principles of classification of non-union complex sentences]. Moskva : Uchpedgiz, 1950. pp. 338–354 [in Russian].
21. Prijatkina A.F. Russkij jazyk. Sintaksis oslozhnennogo predlozhenija [Russian language. Syntax of a complicated sentence]. Moskva, 1990. 176 p. [in Russian].
22. Russkaja grammatika. V 2-h t. / A. Bryzgunova, K.V. Babuchan, V.A. Ickovich i dr. T. 2. Sintaksis [Russian grammar]. Moskva : Nauka, 1980. 709 p. [in Russian].
23. Slyn'ko I.I., Hujvaniuk N.V., Kobylans'ka M.F. Syntaksys suchasnoi ukrains'koi movy. Problemni pytannia [Syntax of the modern Ukrainian language. Problematic issues]. Kyiv : Vyscha shkola, 1994. 670 p. [in Ukrainian].
24. Tereschenko V.M. Mistse konstruksij iz poiasniuval'nym vidnoshenniam u klasyfikatsiiakh skladnoho spoluchnykovooho rechennia. Lihvistychni doslidzhennia : zb. nauk. pr. Kharkiv. nats. ped. un-tu im. H.S. Skovorody [The place of constructions with an explanatory relation in the classifications of a complex conjunction]. Kharkiv, 2017. Vyp. 45. pp. 103–108 [in Ukrainian].
25. Formanovskaja N.I. Sovremennyj russkij jazyk. Slozhnopodchinennye predlozhenija : uchebno-metodicheskoe posobie [Modern Russian language. Complex subordinate clauses : a textbook]. Moskva, 1966. 76 p. [in Russian].
26. Formanovskaja N.I. Stilistika slozhnogo predlozhenija [Stylistics of a complex sentence]. Moskva : Russkij jazyk, 1978. 240 p. [in Russian].
27. Khrystianinova R. Skladnopidriadne rechennia v systemi skladnoho rechennia suchasnoi ukrains'koi movy. Nauk. visnyk Chernivets. nats. un-tu: zb. nauk. pr. / nauk. red. B.I. Bunchuk [Complex sentence in the system of complex sentences of modern Ukrainian language]. Chernivtsi : Chernivets. nats. un-t, 2009. pp. 475–477.
28. Shul'zhuk K.F. Syntaksys ukrains'koi movy : pidruchnyk [Syntax of the Ukrainian language: a textbook]. Kyiv : Vydavnychij tsentr «Akademii», 2010. 408 p.

УДК 81'373.234

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-23>

Ігор ГОНТА,

orcid.org/0000-0002-8784-4059

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *ihonta@ukr.net*

Олександр МАЛЮГА,

orcid.org/0000-0001-7595-347X

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *maluga2004@ukr.net*

Петро БОРИСЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8428-8547

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *vtmz2012@ukr.net*

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕТНОФОБІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ КИТАЙЦІВ В АМЕРИКАНСЬКОМУ МОВНОМУ СУБСТАНДАРТІ

У статті аналізуються соціальні, історичні, політичні та культурні чинники виникнення етнофобізмів на позначення китайців в американському мовному субстандарті, розглядаються специфіка їх словотворення, структурні й семантичні характеристики.

Американці китайського походження є чисельною групою, що поповнюється з XIX сторіччя. Етимологія перших етнофобізмів на позначення китайців пов'язана з їх роботою на будівництві залізниць і на шахтах. Дискримінація щодо китайців мала місце серед американців не лише англосаксонського походження, а й серед представників емігрантів інших національностей, що відображається в низці лексем із пейоративною конотацією, які є запозиченнями з інших мов (з німецької, іспанської, корейської, японської, хінді тощо). Презирливе ставлення до китайців маніфестується й у низці лексем, де вони порівнюються з афроамериканцями. Низка законодавчих актів кінця XIX сторіччя обмежувала трудову еміграцію китайців у США та їхню асиміляцію в американському суспільстві, що також отримало відповідну вербальну репрезентацію.

Стереотипи про китайців як вихідців із бідної країни, де їдять майже все, включаючи немовлят, вербалізуються в низці етнофобізмів, як правило, композитної структури. Найхарактерніші антропологічні характеристики: колір шкіри, розріз очей – вербалізуються шляхом активного залучення метафор і метонімії. Низка етнофобізмів містить інформацію про флору, фауну, елементи культури Китаю. Етнофобізми політичного характеру вказують в основному на комуністичне минуле країни, є антономазіями, метоніміями та метафорами. Інша частина етнофобізмів політичного характеру походить з XX сторіччя та відображає стереотипне ставлення до китайців як до «жовтої загрози» для Західного Світу. Соціальна адаптація китайців в американському суспільстві також відображена в низці етнофобізмів, деякі з яких є номінаціями-аббревіатурами, конотація яких створюється за рахунок компресивної форми.

Виявлено кілька етнофобізмів, що за тенеозою є римованим сленгом.

Ключові слова: етнофобізми, мовний субстандарт, композити, метафора, метонімія, антономазія.

Ihor HONTA,

orcid.org/0000-0002-8784-4059

Ph.D. in Linguistics, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages for Chemistry and Physics Faculties Department
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *ihonta@ukr.net*

Oleksandr MALUHA,

orcid.org/0000-0001-7595-347X

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Foreign Languages for Chemistry and Physics Faculties Department

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) maluga2004@ukr.net

Petro BORYSENKO,

orcid.org/0000-0001-8428-8547

Ph.D. in Linguistics, Associate Professor;

Associate Professor at the Foreign Languages for Chemistry and Physics Faculties Department

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) vmz2012@ukr.net

EXTRALINGUISTIC AND LINGUISTIC FEATURES OF ETHNOPHOBIC TERMS DENOTING CHINESE IN AMERICAN NON-STANDARD LANGUAGE

The article deals with social, historical, political and cultural factors leading to the emergence of ethnophobic terms denoting Chinese in American non-standard language; their word-formative, structural and semantic features are investigated.

Americans of Chinese origin constitute a numerous group, which has been constantly replenished since the 19th century. The etymology of first ethnophobic terms denoting Chinese is related to their unskilled work at building railways and working at mines in the USA. Discrimination towards Chinese took place among Anglo-Saxon Americans, as well as among immigrants belonging to other nations, which is reflected in many ethnophobic terms with pejorative connotation borrowed from other languages (German, Spanish, Korean, Hindi, etc.). Derogatory attitude towards Chinese is manifested in lexemes where they are compared to Afro-Americans. A number of legislations of the end of the 19th century limited immigration of Chinese laborers to the USA and their assimilation in the American society, which also correspondingly resulted in the coinage of some ethnophobic terms.

Stereotypes about Chinese as descendents from a poor country, where everything is eaten including babies, are verbalized in a number of compound ethnophobic terms. The most typical anthropological features: colour of skin, shape of eyes, are verbalized by means of metaphors and metonymies. A number of ethnophobic terms contain information about flora, fauna and culture of China. Ethnophobic terms of political character mostly indicate the past communist orientation of the country and are antonomasias, metonymies and metaphors. The other part of politically motivated ethnophobic terms originated in the 19th century, when they reflected stereotypical attitude towards the Chinese as the 'Yello Peril' for the Western World. Social adaptation of Chinese in the American society is reflected in ethnophobic terms, some of which are abbreviations and achieve bright connotation by means of their compressed form.

There are several rhyming slang lexemes.

Key words: *ethnophobic terms, non-standard language, compound words, metaphor, metonymy, antonomasia.*

Постановка проблеми. Глобалізація створила умови для широкого розповсюдження англійської мови як мови *lingua franca*, що, у свою чергу, призводить до потреби адекватного розуміння та володіння англійською мовою, включаючи арсенал її вокабуляру, серед якого мовний субстандарт займає вагомe місце. Мовний субстандарт включає в основному лексичні одиниці з пейоративним забарвленням, які широко вживаються в неофіційних ситуаціях, але вживання яких небажане та навіть неприпустиме в офіційному середовищі. Тим не менше вживання мовного субстандарту можна почути в художніх фільмах, він має потужніший вплив на комунікантів, створює почуття спільності серед них (Juvrianto, 2018: 79–80).

Етнофобізми (етнофолізми, racial and ethnic slurs) є невід'ємною частиною субстандарту будь-якої мови і становлять величезний корпус слів і виразів в американському варіанті англійської

мови. Розуміння екстралінгвістичних чинників їх виникнення, їх структурних, семантичних і словотвірних особливостей становить актуальність дослідження. Особливо актуальними та цікавими, на нашу думку є етнофобізми на позначення китайців – населення величезної країни, яка завжди чинила вплив на культурний та економічний розвиток народів світу й нині є знову на політичному, економічному та культурному підйомі. Кількість етнофобізмів на позначення китайців в американському субстандарті становить 57 одиниць (rsdb) (цифра може змінюватися, оскільки вокабуляр онлайн-словника постійно поповнюється).

Аналіз досліджень. Проблема етнофобізмів в англійській мові завжди входила в коло інтересів вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, зокрема їх словотвірні характеристики (Гонта, 2019), структурні семантичні, функціональні характеристики (Гонта, 2018; Гонта, 2019; Honta, Pasushenko,

Borysenko, 2019; Pasushenko, Honta, 2019; Croom, 2015), проблема їх перекладу (Ярова, 2014), специфіка їх номінацій в американському політичному дискурсі (Четвертак, 2017) тощо.

Етнофобізми на позначення китайців не були досі об'єктом окремих лінгвістичних досліджень, хоча посилення ксенофобії до представників нації у зв'язку з пандемією коронавірусу вже привертало увагу ЗМІ (D'Urbino, 2020). Проблема перекладу сленгізмів на позначення китайців була частково в центрі уваги, пропонувався переклад українськими відповідними етнофобізмами *китайоза*, *жовтопузий*, *вужькоокий* (Гонта, 2014: 64); як і специфіка номінацій на позначення китайців серед інших рас і національностей в аспектах словоутворення та їх лінгвокультурної специфіки (Четвертак, 2017).

Метою статті є окреслення екстралінгвістичних (соціальних, історичних, політичних і культурних) чинників виникнення етнофобізмів на позначення китайців та опис лексичних одиниць, що відповідають певним чинникам, з огляду на їх словотвір, структуру й семантику.

Виклад основного матеріалу. Нині американці китайського походження становлять понад 5 мільйонів, або 1,5% від загальної кількості населення США (ACS Demographic and Housing Estimates).

Китайці почали масово емігрували в США з XIX сторіччя і спочатку працювали на будівництві залізниць і на шахтах. Звідси етнофобізм ономатопеїчної генези *choo-choo* (імітація звуку потягів, що їздили залізницями, на будівництві яких працювали китайські робітники), а також композит *rail-hopper* і суфіксальна лексема *railer*. Із цього часу походить і лексема ономатопеїчної генези *chink* (асоціація зі звуками, що мають місце під час будівництва залізниць). Етнофобізм *coolie* також уживався на позначення китайських працівників на залізничних роботах. Ця лексема є запозиченням з мови хінді («денний робітник») та має стійку асоціацію з фонетично тотожним словом із мови урду, що означає «раб».

Етнофобізм *celestial* був також одним із ранніх слів, оскільки китайці називали свою батьківщину *Celestial Empire*.

Дискримінація щодо китайців мала місце з боку як американців англосаксонського походження, так і з боку представників інших нацменшин США, які також масово прибували до США в пошуках кращої долі: *Schlitzauge* – етнофобізм, що вказує на зверхнє ставлення до китайців з боку американців німецького походження (*Schlitzauge* означає «очі, як слоти»); *chankroro* – етнофобізм, що першопочатково вживався японцями на позначення

китайців; *chank-ke*; *jjanggae* – корейцями; *chapta* – індусами (*chapta* означає «плаский» мовою хінді); *mangen* – індусами тамільського походження; *el chino* – латиноамериканцями. Ці лексеми мають національно-забарвлену генезу і спочатку вживалися німцями, японцями, корейцями, індусами й іспаномовними представниками з Латинської Америки, згодом потрапили до загального американського субстандарту.

Китайські працівники були настільки непопулярними серед корінних американців і представників інших рас і національностей, що уряд США навіть приймав закони, що забороняли їх еміграцію. Так, Закон про відчуження китайців (*Chinese Exclusion Act*), прийнятий у 1882 році, був подовжений у 1892 році новим законом, автором якого був Томас Дж. Гіарі. З кінця XIX сторіччя походить відомий етнофобізм *Yello Peril* (також *Yellow Terror*; *Yello Specter*) на позначення народів Східної Азії як небезпеки для Західного Світу (Odijie, 2018). Китайським чоловікам було заборонено перевозити свої сім'ї з Китаю та одружуватися з білошкірими американками, тому вони іноді створювали сім'ї з чорношкірими американками, нащадки яких номінувалися *chiegro*; *chigger* (*chinese+nigger*); *chink-a-billy*.

Презирливе ставлення до китайців маніфестується й у низці лексем, де вони порівнюються з афроамериканцями, до яких, у свою чергу, ставлення було як до людей нижчої раси. Наступні мовні одиниці порівнюють китайців з афроамериканцями, указуючи на їхній низький статус у суспільстві в XIX та на початку XX сторіччя: *noodle nigger*; *nooger* (*noodle+nigger*); *rice-nigger*; *yigger* (*yello+nigger*); *squint nigger*. Якщо перші три лексеми, утворені в результаті композитного способу словотвору, указують на кулінарні вподобання китайців, то *yigger* і *squint nigger* є результатом словоскладання та метонімії та посилаються на колір шкіри й у другому випадку характерний розріз очей.

Генеза етнофобізмів невід'ємно пов'язана зі стереотипами, які, у свою чергу, консервують ці стереотипи вербально у вигляді певної яскравої екстралінгвістичної інформації, яку можна назвати екстралінгвістичною домінантою (Гонта, 2018; Гонта, 2019). Так, уявлення про Китай як про бідну країну, де їдять жуків, котів, собак, навіть дітей, закріпилося в лексемах композитної структури *bug-eater*; *roof rabbit killer*; *dog-eater*; *dog-muncher*; *baby-muncher*.

Презирливе ставлення до китайців яскраво маніфестується в метафорично переосмисленій лексемі *lizard*, оскільки свого часу існував жарт, що китайці походять від ящірок.

Низка етнофобізмів є метафорично-метонімічного характеру й позначає китайців за зовнішністю: *panface*; *table-face*; *pancake* – за кольором і формою обличчя; *forty-fiver*; *slope-eyed*; *slant-eyed*; *slant*; *thin-eyed*; *two-stroke*; *bed time* – за кутом положення очей на обличчі, формою та розміром очей; *pig-tailed* – у XIX сторіччі китайці носили заплетене в косу довге волосся і при цьому брили більшу частину голови. До цієї ж групи можна включити й лексеми *yellow*, *yellow devil*, *yellow monkey*, *yolk* і політично вмотивовані *yellow peril*, *yellow terror*, *yellow spectre*. Аналіз фактичного матеріалу показав, що такі антропологічні риси, як форма очей, форма обличчя та колір шкіри, є превалюючими в метафоричному й метонімічному словотворі при номінації китайців.

Етнофобізм *chop stick* має метафоричну генезу та вказує на традицію їсти паличками. *Bamboo coon*, *panda trainer*, *dancing dragon* мають комбіновану метафорично-комполітичну генезу, указуючи на реалії, притаманні флорі, фауні, культурі Китаю. Проте композитами їх можна назвати умовно, оскільки, маючи функціональний критерій, ці лексеми не є графічно оформленими композитами, тобто не зафіксовані в написанні разом або через дефіс.

Хоча китайців зневажали в США з XIX сторіччя, офіційною політикою американців була підтримка хоча б формальної незалежності Китаю та політики відчинених дверей, яка б надавала права на вільну торгівлю з Китаєм усім державам, незважаючи на вже наявні сфери впливу, на які було поділено Китай між провідними європейськими державами та Японією. Заклик до європейських держав притримуватися політики відчинених дверей було анонсовано Джоном Мілтоном Гаєм 9 вересня 1899 року, і вона отримала підтримку серед європейців, завдяки чому Китай уникнув поділу на колоніальні володіння.

Під час Другої світової війни США та Китай були союзниками, після завершення якої США підтримували уряд Чан Кайші, який із 1949 року базувався на Тайвані. З іншого боку, стосунки з комуністичним Китаєм були напруженими. Із цього часу утворилася низка етнофобізмів: *Chang-Ke* (from Chang Kai-shek, укр. Чан Кайші); *Gong Fei* (з китайської «комуністичний покидьок»); *Mao* (від Mao Tse-tung); *red*; *red monkey*. Як бачимо, в утворенні цих номінативних одиниць переважає семантичний словотвір, зокрема антономазія, метонімія та метафора. Метонімічне значення асоціюється з червоним кольором – невід'ємним компонентом комуністичної

символіки, до того ж кольором національного прапора Китаю.

Процеси адаптації китайців в англomовному соціумі можна спостерігати в номінаціях-аббревіатурах *ABC* (American born Chinese); *CBC* (Canadian born Chinese); *BBC* (British born Chinese). Ці лексеми характеризуються прямою (непереосмисленою) семантикою та менш вираженим експресивним забарвленням, що досягається за рахунок компресивності форми вираження у вигляді аббревіатур, і також зареєстровані як етнофобізми (racial slurs). У контексті адаптації китайців в англomовному суспільстві можна згадати й етнофобізми *Chinksta* – китайці, що намагаються поводитися як чорношкірі американці, і *wanksta* – китайці, що намагаються поводитися як білошкірі американці. *Potato queen* уживається на позначення жінки-китаянки, що зустрічається з білошкірими американцями.

На позначення китайців, що походять із Гонконгу, існує лексема *honkey/honky* (скорочення від Hong Kong).

Існує кілька етнофобізмів, утворених за правилами римованого сленгу, притаманного лише англomовному субстандарту: *pen and ink*; *kitchen sink* (*chink*). Римований сленг, хоча й бере початок із XIV сторіччя, не має логічно-асоціативного зв'язку з об'єктами номінації (Adler, 2015).

Висновки. Етнофобізми є неприйнятними для використання в формально-офіційних, також, як правило, побутових ситуаціях і вважаються образливими для представників рас і національностей, які вони позначають. З іншого боку, вони є лінгвістичною реальністю й відображенням екстралінгвістичного світу, на противагу етнонімам нейтрального характеру, і мають властивість консервувати цінну інформацію лінгвокультурного, соціально-політичного, історичного характеру. Так, етнофобізми на позначення китайців містять інформацію про умови праці китайців у США з XIX сторіччя, ставлення до них з боку американців англосаксонського й іншого походження, їхню адаптацію в американському суспільстві, їхні звичаї та традиції, антропологічні характеристики, соціально-політичну інформацію про Китай і його внутрішні й зовнішньополітичні відносини. Семантичними способами словотвору в процесі номінації вихідців з Китаю є метафора, метонімія, антономазія та ономапія. Серед структурних видів словотвору варто виділити композитний словотвір, контамінацію як його різновид, суфіксацію, скорочення (зокрема аббревіатури). Зустрічаються запозичення з різних мов і римований сленг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гонта І. А. Етнофобізми на позначення американців як засіб збереження екстралінгвістичної інформації. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 23. С. 69–74.
2. Honta I., Pastushenko T., Borysenko N. Colour Component in the Semantics of Ethnophobic Terms (the case of non-standard American English). *Advanced Education*. 2019. Issue 12. P. 226–236.
3. Pastushenko T., Honta I. Color Component in Ethnophobic Terms Denoting East Asians and People of Muslim Confession (the case of non-standard American English). *Science and Education a New Dimension. Philology*. Budapest, 2019. № VII (62). Issue 211. P. 34–37. URL: www.seanewdim.com.
4. Гонта І. А. Вербалізація екстралінгвістичної домінанти у мові (на матеріалі американського мовного субстандарту). *Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філологія»*. Маріуполь : Редакційно-видавничий відділ МДУ, 2018. Вип. 19. С. 204–210.
5. Гонта І. А. Переклад стилістично-маркованих номінативних одиниць на позначення рас та національностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 49. С. 63–66.
6. Четвертак Є. О. Специфіка етнономінацій опозиції «свій/чужий» в американському політичному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острого : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 285–288.
7. Adler Daniel. Cockney Rhyming Slang: Origins and survival. URL: <https://unravellingmag.com/articles/cockney-rhyming-slang/>.
8. Croom A. M. The Semantics of Slurs: A Refutation of Coreferentialism. 2015. *Ampersand* 2. P. 30–38. URL: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2015.01.001>.
9. D'Urbino L. The Coronavirus Spreads Racism against – and among – Ethnic Chinese. *The Economist*. 2020. February 17. URL: <https://www.economist.com/china/2020/02/17/the-coronavirus-spreads-racism-against-and-among-ethnic-chinese>.
10. Juvrianto J. Analysis of American Slang in The Movie of “The Blind Side”. *Journal of English Education Studies*. 2018. № 1. P. 79–85. URL: <http://jees.ejournal.id/index.php/english/article/view/18/37>.
11. Odijie M. The Fear of 'Yellow Peril' and the Emergence of European Federalist Movement. *The International History Review*. № 40 (2). P. 359.
12. ACS Demographic and Housing Estimates. U.S. Census Bureau. December 2019. Archived from the original on 4 December 2020. Retrieved 20 March 2020.
13. The Racial Slur Database. URL: <http://www.rsd.org>.

REFERENCES

1. Honta I.A. Etnofobizmy na poznachennia amerykantsiv yak zasib zberezhenia ekstralinhvistychnoyi informatsiyi [Ethnophobic terms denoting Americans as a means of preserving extralinguistic information]. *Humanities science current issues. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Young Scientists Research Papers*. 2019, Nr. 23, pp. 69–74 [in Ukrainian].
2. Ihor Honta, Tatiana Pastushenko, Nataliia Borysenko. Colour Component in the Semantics of Ethnophobic Terms (the case of non-standard American English). *Advanced Education*. Issue 12, 2019. Kyiv. pp. 226–236.
3. T. Pastushenko, I. Honta. Color Component in Ethnophobic Terms Denoting East Asians and People of Muslim Confession (the case of non-standard American English). *Science and Education a New Dimension. Philology*, VII (62), Issue: 211, Budapest. 2019. pp. 34–37. Mode of access: www.seanewdim.com.
4. Honta I.A. Verbalizatsiya ekstarlinhvistychnoyi dominanty u movi (na materiali amerykanskooho movnoho substandartu) [Verbalization of extralinguistic dominant in language (on the material of American non-standard language)]. *Bulletin of Mariupol State University. Philology*. 2018. pp. 204–210 [in Ukrainian].
5. Honta I.A. Pereklad stylistychno-markovanyh nominatyvnyh odynyts na poznachennia ras ta natsionalnostey [Translation of stylistically marked language units denoting races and nationalities]. *Scientific bulletin of Mykhailo Drahomanov National University. Serie 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*. Issue 49, Kyiv, pp. 63–66 [in Ukrainian].
6. Chetvertak Ye.O. Spetsyfika etnonominatsiy opozytsiyi 'sviy/chuzhyi' v amerykanskomu politychnomu dyskursi [Specifics of 'alien/own' ethnonomination in American political discourse]. *Ukrainian scientific issues of 'Ostrozhska Academy' National university*, 2017. Issue 67, pp. 285–288 [in Ukrainian].
7. Adler D. Cockney Rhyming Slang: Origins and survival. Retrieved from <https://unravellingmag.com/articles/cockney-rhyming-slang/>.
8. Croom A. M. The Semantics of Slurs: A Refutation of Coreferentialism. *Ampersand* 2, 30–38. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039015000041?via%3Dihub>.
9. D'Urbino L. 2020. The Coronavirus Spreads Racism against – and among – Ethnic Chinese. *The Economist*, February 17, 2020. <https://www.economist.com/china/2020/02/17/the-coronavirus-spreads-racism-against-and-among-ethnic-chinese>.
10. Juvrianto J. Analysis of American Slang in The Movie of “The Blind Side”. *Journal of English Education Studies*. 1. 2018, 79–85. Retrieved from <http://jees.ejournal.id/index.php/english/article/view/18/37>.
11. Odijie M. The Fear of 'Yellow Peril' and the Emergence of European Federalist Movement. *The International History Review*. 40 (2): 359. doi:10.1080/07075332.2017.1329751.
12. ACS Demographic and Housing Estimates. U.S. Census Bureau. December 2019. Archived from the original on 4 December 2020. Retrieved 20 March 2020.
13. The Racial Slur Database. URL: <http://www.rsd.org>.

ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.31;7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-24>

Тамара АНДРЕЄВА,

orcid.org/0000-0002-5923-1589

кандидатка філософських наук, доцентка,

доцентка кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Київська область, Україна) *andreeva.tamara.t@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В ДІТЕЙ ПІД ЧАС ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ЖАНРОМ «НАТЮРМОРТ»

У статті наведено короткий історичний екскурс у проблему виникнення та розвитку поняття «естетичний смак», сучасні підходи до теоретичного аналізу цього поняття. Відбувається формування естетичного смаку під впливом багатьох чинників – вплив природного і суспільного середовища, творів мистецтва, але без цілеспрямованого педагогічного впливу цей процес буде відбуватися повільно, можлива також наявність випадкових негативних факторів. І. Кант вважав, що суттєвим складником естетичного смаку є почуття задоволення, яке супроводжує споглядання прекрасного. У наш час хвилі візуальної образності настільки потужні, що віртуальна реальність може та стає причиною маніпулювання образами реального світу. Тільки спланована систематична робота педагога, який володіє знаннями та педагогічною майстерністю, розуміє і відчуває тонкий світ мистецтва, знає ситуації створення шедеврів, емоційно, захоплююче подає матеріал, може формувати естетичний смак. Така робота також сприятиме формуванню емоційного інтелекту підростаючого покоління як однієї з важливих умов створення позитивної життєвої траєкторії. Наведено найголовніші елементи, які пов'язані з емоційним інтелектом і сприятимуть формуванню як естетичного смаку, так і емпатії та поведінки в соціумі на засадах толерантності і поваги до інших (за Данієлом Гоулманом): впевненість, допитливість, цілеспрямованість, самоконтроль, зв'язок і здатність контактувати з іншими, уміння спілкуватися, взаємодопомога.

Доступним засобом для такої роботи виступає натюрморт. Авторка обґрунтовує та досліджує можливість формування естетичного смаку в дітей під час ознайомлення їх з жанром «натюрморт», уточнює сутність понять «живопис», «натюрморт», виділяє принципи, педагогічні умови та найбільш доцільні форми роботи для формування в дітей старшого дошкільного віку естетичного смаку під час роботи в жанрі «натюрморт». Наводиться приблизний список робіт у жанрі «натюрморт», які відповідають педагогічним вимогам та можуть бути використані в роботі сучасних закладів дошкільної освіти та початковій школі. Окрім цього, наводяться приклади складання та стилі композицій з квітів та рослин.

Ключові слова: діти дошкільного віку, натюрморт, естетичний смак, рослинні композиції.

Tamara ANDREIEVA,

orcid.org/0000-0002-5923-1589

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Pre-School Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) *andreeva.tamara.t@gmail.com*

THE THEORETICAL APPROACHES IN FORMATION OF THE AESTHETICAL SENSE AMONG CHILDREN DURING THE WORK WITH THE GENRE “STILL LIFE”

The article provides a brief historical overview of the origins and development of the concept of “aesthetic taste” and modern approaches to the theoretical analysis of this concept. Aesthetic taste is formed under the influence of many factors – the influence of the natural and social environment and works of art. Without purposeful pedagogical influence, this process will be slow; accidental negative factors may occur. I. Kant thought that an essential part of aesthetic taste is pleasure, which appears during the observation of beauty. Waves of visual imagery are so powerful that virtual reality can cause manipulation of images of the real world. Only systematic and systematic work of a teacher having knowledge and pedagogical skill can form aesthetic taste. This work will also contribute to the formation of the younger generation's emotionality as one of the important conditions for creating a positive life trajectory. The most important elements associated with emotional intelligence, which contribute to the formation of both aesthetic taste and empathy as well as

behaviour in society on the basis of tolerance and respect for others, have been presented. (by Daniel J. Knowleman): assertiveness, composure, self-control, communication and the ability to relate to others, the ability to communicate, the ability to help each other).

Still life is an available means for this work. The author substantiates and studies the possibilities of forming esthetic taste in children while acquainting them with the still life genre, clarifies the essence of the notions "painting", "still life", gives principles, pedagogical conditions and the most appropriate forms of work to form esthetic taste in senior preschool children while working in still life genre. The sample list of works in still life that meet pedagogical requirements and can be used in modern preschool institutions and primary schools is presented. The rules of composition and styles of flowers and plants are also given.

Key words: pre-school children, still life, aesthetic taste, herbal compositions.

Певне, я міг би обійтись і без квітів, але вони допомагають мені зберегти повагу до самого себе, тому що доводять, що в мене не зв'язані руки й ноги буденними турботами. Вони – свідчення моєї свободи.

Рабіндранат Тагор

Постановка проблеми. Реформування освіти в Українській державі в даний час висуває одним із пріоритетних завдань розвиток особистості, що засвоїла народну мудрість, культуру, духовність, мораль, має високий інтелектуальний потенціал та естетичний смак, адже подальший успішний розвиток суспільства знаходиться в прямій залежності від ступеня розвиненості у його громадян здатності розуміти красу в житті і мистецтві, творити за її законами. Естетичний смак має дуже велике значення як один із компонентів організації життєвого простору і формування естетичного ставлення до дійсності. Відбувається формування естетичного смаку під впливом багатьох чинників – вплив природного і суспільного середовища, творів мистецтва, але без цілеспрямованого педагогічного впливу цей процес буде відбуватися повільно, можлива також наявність випадкових негативних факторів. Доцільно починати виховання естетичного смаку з раннього дитинства, продовжуючи в дошкільний період життя. Мистецькі твори в жанрі «натюрморт» є доступним розумінню дітей і можуть бути з успіхом використані в сучасних закладах дошкільної освіти і сімейному вихованні для реалізації цієї мети.

Аналіз досліджень і публікацій. У дослідженні проблеми виховання естетичного смаку слід звернутися до праць педагогів і психологів, що охоплюють проблеми естетичного виховання особистості, а саме Н. Ветлугіної Л. Віготського, Т. Комарової, В. Мухіної, Н. Сакуліної. Проблему сприймання дітьми художніх картин досліджували О. Запорожець, Т. Овсепян, Г. Люблінська, С. Рубінштейн, Б. Зінченко та ін. Психологи А. Біне, К. Бюллер, Е. Мейман, В. Штерн відмічали, що сприймання картини – це складний психічний процес, що відбиває єдність якостей та особливостей предметів, зображених художником і

потребує від дитини зосередженості, уваги, розвинутого логічного мислення й зв'язного мовлення.

Сучасні українські дослідники Біла І. М. (2011), Котляр В. П. (2006), Кутеньова Н. (2015), Одерій Л. Є., Роздимаха А.І (2014), Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик. (2013) теж наголошують на важливості цілеспрямованої педагогічної роботи в даному напрямку

Невирішені частини загальної проблеми.

У даний час використання творів мистецтва в жанрі «натюрморт» з метою формування естетичного смаку у дітей дошкільного віку залишилася поза увагою дослідників. Потребують розкриття такі питання, як принципи, педагогічні умови та найдоцільніші форми роботи в даному напрямку.

Мета статті – висвітлити теоретичні підходи до формування естетичного смаку в дітей під час ознайомлення з жанром «натюрморт», а також принципи, педагогічні умови та найдоцільніші форми роботи в сучасних закладах дошкільної освіти та сімейному вихованні.

Завдання статті – розкрити теоретичні основи та змістовий компонент особливостей формування естетичного смаку в дітей дошкільного віку, дати характеристику найбільш ефективних засобів, форм і методів педагогічної роботи, що сприяють формуванню естетичного смаку особистості

Виклад основного матеріалу. На початку людської історії синкретична творчість первісних людей накопичила величезний довід естетичного ставлення до навколишнього світу, який став основою для подальшого естетичного освоєння дійсності. Накопичений досвід знайшов продовження в естетиці античності, а саме в осмисленні поняття гармонії як уявлення про єдність, узгодженість протилежностей, які врівноважуються і утворюють цю гармонію. Піфагорейці, Платон, Сократ, Арістотель змогли виявити роль мистецтва в житті людства, накреслити перспективи формування естетичного освоєння дійсності, які є актуальними і в наш час.

Категорія «естетичний смак» з'явилася в європейській науці і культурі у XVII столітті як результат виникнення та розвитку нових течій мистецтва

XV – початку XVII ст., що ламали старі канони і породжували потребу в універсальних критеріях їх оцінки. До цього часу категорія «смак» вживалась виключно з фізіологічної точки зору, хоча окремі питання естетики вже розглядалися Платоном, Аристотелем та іншими філософами. У власне естетичному сенсі «високого смаку» термін «смак» (*gusto*) вперше вжив іспанський мислитель Бальтасар Грасіан-і-Моралес у праці «Кишеньковий оракул або Наука розсудливості» у 1646 році. В подальшому термін запозичили мислителі і філософи Франції, Італії, Німеччини, Англії, внаслідок чого вже у XVIII ст. виникають численні трактати про смак. Важливий внесок у розуміння даного поняття вніс видатний німецький філософ Іммануїл Кант. Його попередники вже зробили деякий крок до переоцінки чуттєвого та ірраціонального. Вони визначали смак як здібність на інтуїтивному рівні відчувати прекрасне, як почуття, що вільне від будь-яких утилітарних міркувань та незалежне від суджень розуму. Класичне визначення естетичного смаку містить праця І. Канта «Антропологія у прагматичному відношенні». Філософ пише: «Смак – це можливість естетичної здатності судження здійснювати вибір, що має всезагальне значення» (Кант, 1966: 484). І. Кант вважав, що суттєвим складником естетичного смаку є почуття задоволення, яке супроводжує споглядання прекрасного. Водночас І. Кант відкидав існування загального стандарту прекрасного, для нього «прекрасне» не є складовою частиною самого предмета мистецтва, проте естетичним судженням, що базується на суб'єктивних почуттях. Окрім цього, він стверджував, що істинний естетичний смак існує, але він не може бути емпірично виявленим.

Особливо великого значення набуває візуальне мистецтво як віртуальна реальність в наш час. У Резолюції Парламентської Асамблеї Ради Європи 1276 (1995) «Про силу візуальних образів» вказується, що візуальні образи все більше впливають на людину, стають більш потужними. Хвилі візуальної образності настільки могутні, що віртуальна реальність може спричинити ризик маніпулювання образами реального світу. Цей процес постійно набуває прискорення. Сучасні діти надзвичайно швидко занурюються у віртуальну реальність, причому найчастіше їх вибір, як правило, зупиняється не на найкращих зразках світового мистецтва і культури, що спричинено окремими характеристиками таких предметів мистецтва, так і особливостями самих дітей. Без цілеспрямованого педагогічного впливу вони можуть втратити можливість розвинути естетич-

ний смак у найбільш сприятливий для цього сенситивний період дошкільного дитинства, на довгі роки або й назавжди залишитися нечутливими до прекрасного в житті і мистецтві, тому педагогічна майстерність вихователя повинна виявитися повною мірою. Зацікавити дітей, створити розвивальне середовище, добре обладнаний мистецький куточок, колекцію альбомів з репродукціями – складне, але посильне завдання для зацікавленого педагога.

Естетичний смак глибоко індивідуальний, не є вродженою властивістю дитини, його не можна зводити до простих психофізіологічних реакцій. Це соціальна, духовна якість людини, що формується, як і багато інших соціальних якостей, в процесі виховання та навчання людини. Він є своєрідним почуттям міри, вмінням знаходити красу в особистому ставленні до світу природи, суспільного буття, мистецтва, культури і цінностей. Наявність естетичного смаку проявляється як гармонія духовності і соціальної поведінки, соціальної реалізації особистості через творчість у різних проявах.

Активне включення дитини в цікаву, насичену позитивними емоціями діяльність розширює сферу емоційних переживань, сприяє розвитку естетичних почуттів. Процес гармонійного розвитку включає вдосконалення естетичних почуттів через розширення спілкування, освоєння досягнень всесвітньої та національної культури, споглядання яви та предметів природи та відображення їх різними засобами. На основі естетичних почуттів формуються естетичні потреби, смаки, ідеали.

Естетична потреба визначається як потреба в гармонії, злагодженості всіх сторін людського життя, особливо у відношеннях «людина – суспільство», «людина – природа». Вона виявляється в самовдосконаленні, в розкритті творчих сил в усіх сферах діяльності. Естетична потреба не зводиться лише до споглядання, вона включає і потребу самому долучитися до створення твору мистецтва.

Естетичний ідеал визначається як конкретно-чуттєве уявлення про прекрасне в його найвищому прояві, як уявлення про належне, бажане, дійсно існуюче

Естетична оцінка має суб'єктивний характер і виявляє значущість предметів, явищ, творів мистецтва з позицій уявлення про прекрасне і має в основі ціннісне ставлення.

Формування естетичного смаку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку під час ознайомлення з таким жанром, як натюр-морт, може стати цікавим і доступним лише під керівництвом емоційного спілкування з педаго-

гом, який сам розуміє і відчуває тонкий світ мистецтва та знає ситуації створення шедеврів мистецтва. Така робота також сприятиме формуванню емоційного інтелекту підростаючого покоління як однієї з важливих умов створення позитивної життєвої траєкторії. Науковці, які займаються даними дослідженнями, вважають, що програми соціально-емоційного навчання з успіхом можуть застосовуватися, починаючи з дошкільного віку, а «за перші роки навчання в школі учні повинні навчитися розпізнавати і точно ідентифікувати свої емоції, усвідомлюючи, до яких дій вони їх спонукають» (Гоулман, 2019: 9). Діти під час розгляду репродукцій, під час створення композицій та виконання завдань навчаються розпізнавати і точно ідентифікувати свої емоції, емоції викладача та інших учасників процесу, розуміти невербальні знаки інших. Такі уроки емпатії в ненав'язливій формі дають можливість дитині навчитися слухати інших, висловлювати свої думки в такій формі, щоб досягти найкращого результату в дружній атмосфері без конфліктів. Тому можна і потрібно залучати дітей до спільного пошуку об'єктів для природи, їх розташування та створення колективних робіт, «адже дитинство та юність – це ті найважливіші моменти, коли ми маємо можливість сформулювати необхідні емоційні звички, які згодом керуватимуть нашим життям» (Гоулман, 2019: 29). Готовність дітей до засвоєння знань формується в ранньому дитинстві, і тому педагогам важливо розуміти найголовніші елементи, які пов'язані з емоційним інтелектом і сприятимуть формуванню як естетичного смаку, так і емпатії та поведінки в соціумі на засадах толерантності і поваги до інших. Данієл Гоулман найголовнішими вважає такі якості особистості:

1. **Упевненість** як почуття контролю і самоконтролю, достатнього володіння тілом, поведінкою, відчуття дитини, що вона зможе виконати завдання або те, за що береться з власної ініціативи і що за необхідності дорослі їй допоможуть.

2. **Допитливість** як відчуття, що навчання – справа корисна і приносить задоволення, а на всі запитання вона може знайти відповідь.

3. **Цілеспрямованість** як бажання і здатність впливати на ситуацію і наполегливо йти до мети. Це пов'язане з почуттям компетентності і ефективності.

4. **Самоконтроль**. Здатність передбачати і контролювати власні вчинки відповідно до свого віку, відчуття внутрішнього контролю.

5. **Зв'язок і здатність контактувати з іншими**, основою яких є відчуття, що співрозмовники розуміють її, а вона розуміє їх.

6. **Уміння спілкуватися** як бажання вербального обміну ідеями, почуттями з іншими та вміння цей обмін здійснювати. Це пов'язане з почуттям довіри, захищеності, задоволенням від контакту з оточенням, як дітьми, так і дорослими.

7. **Взаємодопомога**. Здатність узгоджувати свої потреби з потребами інших під час роботи в групі.

Естетичний смак включає в себе поняття «художній смак». Розвивається він на основі естетичного і взаємно впливає на нього. Художній смак формується поступово через спілкування зі світом мистецтва і значною мірою визначається художньою освітою людини, тому систематичне знайомство зі світом зображувального мистецтва слід починати з раннього віку, і в цьому допоможуть різні види зображувального мистецтва, одним з яких є живопис.

«**Живопис**» – вид образотворчого мистецтва, сутність і специфіка якого полягають у створенні образів дійсності за допомогою фарб на будь-якій поверхні (основі) через художню інтерпретацію (вплив часу, стилю, індивідуальності майстра та інше), це створена людиною імітація 3-х вимірному простору на площині, що вдається за допомогою колірної та лінійної перспективи. Для створення художнього образу в живописі використовуються колір, малюнок, виразність мазків і фактури, що дозволяє передавати на площині багатство кольорів довкілля, об'ємність предметів, їхню якісну своєрідність і матеріальну плотть, глибину простору, світлоповітряне середовище. Одним із доступних і цікавих для дітей видів живопису є натюрморт. Це жанр образотворчого мистецтва, в якому художник виражає ставлення до оточуючої дійсності через зображення предметів природи та суспільного довкілля, котрі він поєднує спочатку в природі, а потім на полотні або інших матеріалах смисловими та естетичними зв'язками. Головний зміст картин – це предмети (квіти, фрукти, посуд, овочі та ін). Головна функція цього жанру – надати незмінності мінливому, закріпити нестійку красу. У даний час жанр «натюрморт» дістав широке розповсюдження. У цьому жанрі створюють картини за допомогою різних художніх матеріалів, як традиційних (фарби, олівці, фломастери), так і нетрадиційних (кульковою ручкою, соком різних рослин, штампування, малюнок восковою свічкою та ін.), це можуть бути вишивки різними техніками (гладь, хрестик, бісер та ін.), художні фотографії, оздоблення тканини, художнє ткацтво, випалювання по дереву, прикрашання посуду та інших предметів, декупаж, вітражі, аплікація з паперу і тканини

тощо. Також створюють композиції в жанрі натюр-морту техніками квілінг, орігамі, канзаши, сомебана та ін. Цікаві роботи можна зробити за допомогою природних матеріалів, таких як насіння різних рослин, крупи, шкаралупи яєць, лусок часнику та цибулі, засушених пелюсток квітів тощо.

Також натюрморт можна розглядати як символічну реальність, яка має потужний вплив на психіку людини. Символічна реальність натюрморту, створена майстрами пензля, може справити набагато сильніший вплив на людину, ніж та ж сама композиція в реальному житті. На сприймання картини накладає відбиток попередній досвід глядача, його обізнаність із символікою предметів і явищ. У дітей такий досвід значно бідніший, тому розповіді дорослих про народну та державну символіку, залучення відповідних поетичних творів, музичний супровід посилять враження. Разом із тим дітей не слід перевантажувати великою кількістю інформації. Особливо доречними будуть невеликі розповіді про життя і творчість художника, про особливості його стилю.

Основними засобами виразності натюрморту є колір, колорит, світлотінь, композиція, перспектива, деталізація, малюнок.

Діти здатні не просто сприймати картини в жанрі «натюрморт», усвідомлювати зміст зображеного, але і створювати композиції та замальовувати їх. Найголовнішими **принципами організації роботи** в даному напрямку повинні стати:

1. Принцип забезпечення мотивації розгляду картин та образотворчої діяльності дітей.

2. Принцип розвитку аналітичного й цілісного сприймання художніх творів.

3. Принцип ускладнення змісту сприйнятих картин, засобів виразності, змісту малюнків в жанрі натюрморт, а також методів роботи з дітьми.

4. Принцип поліфункціональності (забезпечення інтеграції видів мистецтв).

5. Задоволення потреби дитини в культурно-ціннісному пізнанні, переживанні.

6. Принцип творчо-гуманістичної спрямованості.

7. Поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова (організація спілкування педагога з дітьми у процесі розгляду картин).

Педагоги мають також керуватися **дидактичними принципами**: перспективності, природовідповідності, систематичності й послідовності, врахування вікових та індивідуальних особливостей, всебічного розвитку особистості, взаємозв'язку навчання й розвитку, дотримання міжпредметних зв'язків у навчанні, індивідуального підходу.

Слід також виокремити **провідні педагогічні умови** у формуванні в дітей естетичного смаку під час ознайомлення з жанром «натюрморт»:

– розвиток художнього інтересу в дітей, зацікавленості творами живопису та малюванням;

– ознайомлення дітей із творчим процесом митця;

– забезпечення синтезу і взаємодії мистецтв: активне використання музики, театрального й літературного мистецтв;

– поєднання образотворчої діяльності та мовлення, художнього слова;

– збагачення мистецтвознавчого досвіду дітей;

– інтеграція емоційно насичених видів дитячої діяльності (образотворча, музична, художньо-мовленнева, ігрова, спостереження в природі);

– створення розвивального художньо-естетичного середовища для «спілкування» дітей із репродукціями картин та самостійного малювання в жанрі «натюрморт»;

– професіоналізм педагога, його компетентність у галузі образотворчого мистецтва, ступінь володіння різними видами художньої практики, творчий підхід до використання зображувальних матеріалів і технік; глибоке розуміння внутрішнього світу дитини, феномена дитячої творчості, чутливість до краси, володіння педагогічними технологіями.

Репродукції картин живопису слід підбирати з урахуванням таких **вимог**:

1. Цікавість змісту картини, зрозумілість, виховна цінність.

2. Високохудожність картини.

3. Реалістичність зображення об'єктів та явищ.

4. Доступність змісту й зображення.

Таким вимогам відповідають репродукції картин, авторами яких є *К. Білокур* («Жоржини», «Квіти і виноград», «Сніданок», «Натюрморт з хлібом», «Квіти за тином», «Богданівські яблука», «Кавун. Морква. Квіти», «Бурячок»). *О. Шовкуненко* («Букет троянд», «Натюрморт з глечиком і персиками»), *Е. Волобуєв* («Натюрморт з лілією»), *О. Бабунова* («Натюрморт з фруктами і птахами», «Одного літнього ранку», «Натюрморт з фруктами», «Натюрморт з канарейками»), *Поль Сезанн* («Персики і груші», «Натюрморт з вишнями і персиками»), *П. Кончаловський* («Бузок»), *П. Магро* («Бузок», «Натюрморт з пензлями», «Півонії», «Півонії і яблука», «Фрукти»), *В. Ван Гог* («Ваза з 12 соняшниками», «Натюрморт з червоними маками і ромашками»), *Сесил Кеннеді* («Квіткові натюрморти»), *В. Цветкова* («Букет квітів на підвіконні»), *Т. Хитрова* («Літній натюрморт»), *К. Коровін* («Троянди і фіалки»), *К. Петров-Водкін* («Вранішній натюрморт»), натюрморти *Івана Марчука*.

Найдоцільніше використовувати такі форми роботи:

- заняття-подорожі до художньої майстерні;
- екскурсії до музею, картинної галереї,
- екскурсії в природу;
- заняття з образотворчої діяльності;
- інтегровані заняття;
- самостійна образотворча діяльність;
- складання композицій для натюрморту.

Естетичний смак є своєрідним почуттям міри, вмінням знаходити красу в особистому ставленні до світу природи, суспільного буття, мистецтва, культури і цінностей. Наявність естетичного смаку в дітей проявляється як гармонія духовності і соціальної поведінки, соціальної реалізації особистості через творчість у різних проявах. Після розгляду і аналізу художніх засобів виразності репродукції натюрморту, таких як колір, колорит, світло-тінь, малюнок, композиція, перспектива, деталі, можна запропонувати дітям самим створити композицію у жанрі «натюрморт», використовуючи категорії **гармонія** і **міра**. Доцільним буде ознайомлення дітей із загальними правилами складання рослинних композицій, адже саме вони є основою для складання натюрмортів.

У перший час для складання букетів використовують квіти однієї культури, наприклад айстри, флокси, піони, троянди. Однакова форма квітів згладжує помилки в підборі кольорів. Красиві букети можна скласти з квітів різних видів одного тону: фіолетових, червоних, рожевих, додаючи білі квіти, які згладжують можливу дисгармонію. Ємкістю, крім ваз, можуть слугувати керамічні горщики, глечики, корзинки, скляні банки тощо. У плоскому посуді можна розміщувати квіти на низьких стеблах з невеликою кількістю зелені. Кольором вази можна підкреслити красу букета, а можна притушити яскравість квітів. Більш доцільним є використання тьмяних або білих ваз. Форма і розмір вази повинні відповідати формі і розміру букета. Для високих струнких букетів підбирають відповідні вази, для суцвіть бузку, піонів – округлі, з широкою горловиною. Стрункі суцвіття гладіолусів, дельфініуму слід розміщувати вільно. У великих щільних букетах краса окремої квітки нівелюється, тому доцільно в композиції включати небагато квітів, додаючи декоративну зелень. Окремі великі яскраві квіти вносять дисгармонію в композицію, тому для рівноваги дрібних неяскравих квітів слід долучати

в декілька раз більше. Бажано так розміщувати квіти, щоб їх нахил був близьким до положення в природних умовах.

У даний час вирізняють чотири типи рослинних композицій, з якими можна знайомити дітей і використовувати як натуру для натюрмортів:

– **Вегетативний**. Рослини знаходяться у природному положенні. Це квіткові гірки, композиції в горщиках із кімнатних рослин, збірні букети (польові квіти, колоски тощо).

– **«Форми»**. Квіткові композиції у формі вінка, літери, символа, гірлянди, якогось предмета. Можуть бути як на площині, так і об'ємні.

– **Лінійні** презентують декілька ліній, які не перетинаються. Це можуть бути новорічні композиції, букети з гладіолусів, дельфініуму.

– **Декоративний стиль** допускає використання різних оздоблень (стрічки, сердечка, метелики, камінці тощо). Це може бути великодня композиція з писанками, курчатами, кроликами.

Крім цього, можна складати натюрморти з фруктів, овочів, ягід, грибів, але з дотриманням головної вимоги – всі елементи повинні бути безпечними. Важливе значення має також фон та інші об'єкти – наприклад, наявність українського рушника чи скатертини з національним орнаментом, такого посуду, як куманці, тарелі, горщики, глечики тощо.

Для ознайомлення дітей із творами в жанрі «натюрморт» потрібно також відвідати музеї, творчі виставки художників. Зустрічі з художником у неформальній обстановці, відвідування його майстерні теж є цікавою формою роботи, допоможе дітям краще зрозуміти світ мистецтва.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування естетичного смаку з використанням натюрмортів при систематичній планомірній роботі забезпечить позитивні результати. Охарактеризовані методи і прийоми роботи дають можливість вихователю підвищити педагогічну майстерність, створити позитивний емоційний клімат у групі, зацікавити дітей мистецтвом та розвивати творчі здібності дітей. Подальшого дослідження потребують питання забезпечення наступності в роботі закладів дошкільної освіти та початкової школи з даного питання. Перспективи подальших досліджень також убачаємо в розробці методики формування в дітей дошкільного віку естетичного смаку засобами інтеграції різних видів мистецтв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Феномен дитячої творчості. *Дошкільне виховання*. 2011. № 1. С. 7–11.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Соч.: в 6 т. Москва, 1996. Т. 6. С. 350–588.
4. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Кондор, 2006. 200 с.
5. Кутеньова Н. «Школа маленького екскурсовода» – середовище для формування музейної культури старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 7. С. 33–37.
6. Одерій Л. С. & Роздимаха А. І Образотворче мистецтво як засіб реалізації художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 375–383.
7. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р.М. Борщ, Д.В. Самойлик. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 72 с.
8. Резолюція Парламентської Асамблеї Ради Європи 1276 (1995) «Про силу візуальних образів». Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні № 10, 2003.

REFERENCES

9. Bila I.M. (2011). Fenomen dytiachoi tvorchosti. [The phenomenon of children's creativity]. Pre-school education. № 1. P. 7 – 11 [in Ukrainian].
10. Goleman D. (2019) Emotsiyni intelekt. [Emotional Intelligence]. Kharkiv: Vivat, 512 p. [in Ukrainian]
11. Kant I. (1966) Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya. [Anthropology from a pragmatic point of view]. [Opus: in 6 vols]. Moscow, Vol. 6, pp. 350-588. [in Russian].
12. Kotlyar V.P. (2006). Osnovy obrazotvorchoho mystetstva i metodyka khudozhnoho vykhovannia ditei: navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. Zakladiv. [Fundamentals of Creative Arts and Methods of Children's Art Education: Textbook for Students of Higher Education]. Kyiv: Kondor, 200 p. [in Ukrainian].
13. Kutenova N. (2015) «Shkola malenkoho ekskursovoda» - seredovyshechye dlia formuvannia muzeinoi kultury starshykh doshkilnykiv. [«School of the Little Excursionist» - an environment for shaping the museum culture of senior pre-schoolers]. Educator-methodologist of pre-school institution. №7. С. 33 - 37. [in Ukrainian].
14. Oderi L.E. & Rozdimakha A.I. (2014). Obrazotvorche mystetstvo yak zasib realizatsii khudozhno-tvorchoho potentzialu ditei doshkilnoho viku. [Educational art as a way to realize the artistic and creative potential of pre-school children]. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies. №4. С. 375 - 383. [in Ukrainian].
15. Prohrama khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Radist tvorchosti». [The program of artistic and ethical development of children of early childhood and preschool age 'The Joy of Creativity']. (2013) / R. M. Borsch, D. V. Samoilik. Ternopil: Mandrivets. 72 s. [in Ukrainian].
16. Rezoliutsiia Parlamentskoi Asamblei Rady Yevropy 1276 (1995) «Pro sylu vizualnykh obraziv». [Resolution of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe 1276 (1995) "On the Power of Visual Images"]. Bulletin of the Bureau of Information of the Council of Europe in Ukraine No. 10, 2003. [in Ukrainian].

УДК 378:37.011.3-051:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-25>**Наталія АШИХМІНА,***orcid.org/0000-0001-8843-5217**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри диригентсько-хорової підготовки**Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**(Одеса, Україна) ashihmina_n-81@ukr.net***Сніжана КЛЮЄВА,***orcid.org/0000-0002-1398-6513**кандидат філософських наук, доцент,**доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії**Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**(Одеса, Україна) klyuyeva.s@gmail.com***Світлана КОРЧЕВНА,***orcid.org/0000-0003-3301-6204**старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки**Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського**(Одеса, Україна) svet_luna@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено особливості мистецької освіти, її основні орієнтири. Зроблено акцент на музичній освіті як важливому елементі мистецької культури суспільства, що розвивається в діалектиці традицій та інновацій професійної мистецької освіти. Зазначено, що дослідження формування компетентностей і ціннісних орієнтацій у здобувачів вищої освіти на основі міждисциплінарної інтеграції сприяє вирішенню завдань посилення педагогічної спрямованості навчання в мистецькому закладі вищої освіти. Акцентовано увагу на компетентнісній парадигмі, яка орієнтує на презентацію результатів освітнього процесу в закладі вищої музично-педагогічної освіти у вигляді сформованої системи професійних та освітніх компетентностей фахівців у галузі музичного мистецтва. Визначено сутність поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва» та основні фактори, що впливають на її формування: музичні здібності, креативність, педагогічна творчість, творча самореалізація особистості. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити, яким чином відбувається формування освітніх компетентностей здобувачів факультетів музичної освіти та розглянути деякі з них більш детально. Вказано функції (інформаційна, загальнокультурна, нормативно-регулююча, ціннісно-орієнтаційна, інтерпретаційно-конструююча, інтерактивна, інтегруюча, функція самосвідомості, розвиваюча, формувально-перетворююча) та складові частини (пізнавальні, комунікативні, креативні, естетичні) освітніх компетентностей у підготовці майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва. Розроблено модель забезпечення освітніх компетентностей у підготовці здобувачів факультетів музичної освіти. З'ясовано, що субстанціональну основу мистецької освіти складають ціннісні орієнтації. До них віднесено найбільш досконалі, зразкові форми, норми, пропорції культурних феноменів і артефактів у мистецтві. Розроблено модель формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Ключові слова: вища освіта, освітнє середовище, мистецтво, музичне мистецтво, особистість, здобувач, компетентнісно-зорієнтований підхід, цінності.

Nataliia ASHYKHMINA,*orcid.org/0000-0001-8843-5217**PhD in Pedagogy, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Conducting and Choral Training**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) ashihmina_n-81@ukr.net***Snizhana KLIUIEVA,***orcid.org/0000-0002-1398-6513**PhD of Philosophy, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Musical Art and Choreography**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) klyuyeva.s@gmail.com*

Svitlana KORCHEVNA,

orcid.org/0000-0003-3301-6204

*Senior Lecturer at the Department of Musical and Instrumental Training
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) svet_luna@ukr.net*

FORMATION OF COMPETENCIES AND VALUE ORIENTATIONS OF HIGHER ARTISTIC EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

The article highlights the features of art education, its main landmarks. Emphasis placed on music education as an important element of the artistic culture of society, which is developing in the dialectic of traditions and innovations of professional art education. It is noted that the study of the formation of competencies and value orientations in higher education seekers on the basis of interdisciplinary integration helps to solve the problem of strengthening the pedagogical orientation of education in a music institution of higher education. Emphasis placed on the competence paradigm, which focuses on the presentation of the results of the educational process in the institution of higher music and pedagogical education in the form of a system of professional and educational competencies of specialists in the field of music. The essence of the concept "professional competence of future specialists in the field of music art" and the main factors influencing its formation are defined: musical abilities, creativity, pedagogical creativity, creative self-realization of the person. The analysis of the scientific literature made it possible to determine how the educational competencies of art faculty students are formed and to consider some of them in more detail. Functions (informational, general cultural, normative-regulatory, value-oriented, interpretive-constructive, interactive, integrating, function of self-consciousness, developing, formative-transforming) and components are indicated (cognitive, communicative, creative, aesthetic) educational competencies in the training of future professionals in the field of music. The model of providing educational competencies in the training of applicants for art faculties has been developed. It was found that the substantial basis of art education is value orientations. These include the most perfect, exemplary, harmonious forms, norms, proportions of cultural phenomena and artifacts in art. The model of formation of value orientations of applicants for higher art education has been developed.

Key words: *higher education, educational environment, art, music art, personality, applicant, competence-oriented approach, values.*

Постановка проблеми. Перебудова структури і змісту вищої освіти, нові вимоги до освітнього рівня фахівців та їх конкурентоспроможності при вільному працевлаштуванні, які диктуються умовами сучасного суспільства, визначають необхідність якісної підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема в галузі мистецтва. І в авангарді цієї роботи сьогодні повинні знаходитися випускники закладів вищої мистецької освіти, що займаються педагогічною діяльністю, які за своєю природою праці покликані зберігати і розвивати культуру суспільства, формувати засобами мистецтва духовно-моральний, творчий потенціал підростаючого покоління.

Сутність і значення креативно-творчої природи мистецької освіти полягають у розвитку і вдосконаленні її методологічного потенціалу щодо освоєння історії культури і мистецтва, у формуванні нових понять і категорій, що віддзеркалюють реальності сучасного світу, його трансформації та зміни, у створенні поліфонії форм і напрямків соціогуманітарного знання.

Викликом педагогіки вищої мистецької школи, у т.ч. музичної, є завдання побудови освітнього процесу в чіткому взаємозв'язку з досягненнями, що задаються державними освітніми стандартами, компетентностями та цінностями. Це вима-

гає адаптації педагогічних прийомів і методів до орієнтації на досягнення заданих параметрів. Потребують конкретизації загальні та індивідуальні технології викладачів щодо розвитку таких компетентностей і цінностей. У зв'язку із цим проблема формування компетентностей та ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти як основи їх професійної майстерності і особистісного зростання стає однією з найактуальніших.

Аналіз досліджень. Різні аспекти професійної мистецької освіти, такі, як теоретичні основи підготовки майбутніх педагогів-музикантів, особливості формування методологічної культури, особливості розвитку художнього мислення, специфіку різних напрямів музично-педагогічної підготовки (музично-теоретичної, виконавської, методичної), розкривають у своїх роботах Л. Беземчук (Беземчук, 2014), О. Боблієнко (Боблієнко, 2013), П. Завгородній (Завгородній, 2012), О. Комаровська (Комаровська, 2016), А. Растрігіна (Растрігіна, 2013), Р. Шамаєва (Шамаєва, 2010), О. Яненко (Яненко, 2013) та ін. Проблема формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва та процес його фахової підготовки є предметом дослідницької уваги В. Лісового (Лісовий, 2018), Т. Руденської (Руденська, 2017), Н. Юдзіонка (Юдзіонка, 2011) та багатьох інших педагогів.

Мета статті – визначити особливості впливу вищої мистецької освіти, в т. ч. музичної, на формування компетентностей та ціннісних орієнтацій здобувачів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти важливу роль відіграє одна з її складових частин – це мистецька освіта, метою якої є виховання духовно-цілісної особистості, покликаної розуміти і осмислювати світ, суспільство, людину з позиції естетичних, моральних цінностей, історичного та культурного практичного досвіду. В основі цього досвіду, його ідеально-смысловий стрижень, завдяки якому створена вся людська цивілізація, знаходяться цінності.

Система вищої мистецької, зокрема й педагогічної, освіти зорієнтована на кращі, досконалі форми та моделі в історії культури та освіти, що формує уявлення про систему цінностей як основи гуманітарного знання (Комаровська, 2016: 7).

Креативність сучасної мистецької освіти полягає в тому, щоб здобувачі осмислювали парадигму цінностей, яка є рухом і динамікою соціуму до нових цивілізаційних світів і міжкультурної взаємодії. В якості прикладу в контексті наших досліджень можна привести положення Болонської декларації та інтерпретації до них, в яких формулюються трансверсальні компетенції як неокласичні цінності. Так, йдеться про те, щоб розвивати у здобувачів вищої освіти трансверсальні цінності, життєві навички як відповідь на мінливий характер ринку праці, на необхідність кращого працевлаштування. До таких універсальних цінностей, із точки зору вчених, відносяться такі: навички проведення досліджень; креативне мислення (напрацювання стратегій використання та управління ресурсами, оцінка); навички комунікації та міжособистісного спілкування (включаючи навички презентацій); встановлення ділових контактів і робота в команді; управління власним зростанням; письмова мова; навички викладання; швидкість читання; виступ у засобах масової інформації та перед публікою (Байденко, 2006: 34). Вищезазначені положення, що відображають соціокультурні явища сучасного світу, на наш погляд, представляють сучасну парадигму мистецької освіти.

У свою чергу, музична освіта – важливий елемент мистецької культури суспільства, що розвивається в діалектиці традицій та інновацій професійної мистецької освіти. Багата історія музичної педагогіки як галузі наукової і практичної діяльності дозволяє виявити її головні відмінні характеристики: консервативність, стійкість, безперервність.

Модернізація системи вищої освіти в галузі музичного мистецтва спрямована на розвиток парадигм щодо підготовки кадрів, базовою серед яких є компетентнісна парадигма. Вона націлена на формування в майбутніх фахівців різноманітних, у тому числі професійної та освітніх, компетентностей. Актуальність проблеми формування професійної компетентності здобувачів обумовлена тим, що дуже часто випускники, які закінчили музичні (творчі), зокрема педагогічні, вищі освітні заклади, не здатні до самостійної професійної діяльності. Серед недоліків – обмежені знання в галузі музичного мистецтва, методології музичної освіти, недостатня концертмейстерська підготовка і виконавська практика (в тому числі погане володіння провідними формами музикування, такими як читання з листа, транспонування, підбір за слухом) тощо. Нерідко зустрічається повна творча неспроможність молодого фахівця. Таким чином, виникає необхідність виділення факторів, що впливають на формування професійної компетентності випускника та сприяють його творчій самореалізації.

Поняття професійної компетентності здобувачів у галузі музичного мистецтва розглядається у психолого-педагогічних та мистецтвознавчих дослідженнях як: складне структуроване утворення, здатність фахівця діяти у професійній ситуації невизначеності (Юдзіонук, 2011); складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності (Руденька, 2017); здатність студента на основі фахових знань до володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності, до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно-зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії (Боблієнко, 2013).

На нашу думку, професійну компетентність можна визначити як комплексний ресурс особистості, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючою дійсністю в тій чи іншій професійній сфері і який залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій. Вимоги до професійної компетентності представлені у вигляді так званого професійного профілю майбутнього фахівця, що є комплексом фахових компетенцій, які необхідно сформувати у здобувача в процесі засвоєння ним програм вищої професійної освіти. Компетенції покликані забезпечувати розвиток особистості в цілому з акцентом на інтелектуальний, особистісний, емоційний і суспільний розвиток шляхом опанування всіх галузей професійного знання. Таким чином,

формування професійної компетентності здобувачів-педагогів-музикантів можна уявити як процес формування професійних компетенцій у галузі музичного мистецтва, як творчу самореалізацію особистості в процесі професійної підготовки.

Професійна компетентність здобувачів-педагогів-музикантів передбачає високий рівень підготовки майбутніх фахівців, оскільки їх професійна сфера охоплює широке коло теоретичних питань і художньо-практичної діяльності. До цієї сфери належать: культурно-естетичне і музично-просвітницьке середовище, теорія музики, історичні процеси в розвитку музичного мистецтва, педагогічні системи в галузі музичного мистецтва й освіти, музично-педагогічний і навчально-виховний процеси, музичне виконавство тощо. На формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, на наш погляд, впливає ряд факторів. Серед них: музичні здібності, креативність, педагогічна творчість, творча самореалізація особистості здобувача. Перераховані фактори не вичерпують увесь спектр, який формує комплекс особистісно-професійних якостей, однак утворюють ядро компонентів, що впливають на формування професійної компетентності майбутнього фахівця даної сфери.

Музичні здібності. Як відомо, в музично-освітньому процесі провідною детермінантою є специфічні музичні здібності, розвитку яких приділяється значна увага ще на початковому етапі музичного навчання. Під основними музичними здібностями в музично-педагогічній практиці розуміють музичний слух, музично-ритмічне почуття та музичну пам'ять. Педагогічний досвід свідчить про те, що музичний слух (мелодичний і гармонічний) і музично-ритмічне почуття здатні розвиватися, а емоційна чуйність – посилюватися, але відбувається це тільки в процесі активної художньо-творчої діяльності. Таким чином, розвиток музичних здібностей можливий на будь-якому етапі навчання за умови активної музично-творчої діяльності.

Креативність. Творчі здібності особистості в найвищому ступені реалізуються у сфері мистецтва, тому креативність проявляється насамперед у художній практиці, в конкретних формах, наприклад, у музиці і музичній культурі. Креативність – термін сьогодення.

На думку П. Завгороднього, головним завданням сучасного суспільства стає формування креативної особистості як особливого типу людини, характеристики якої є запорукою успішного існування, функціонування і розвитку суспільства (Завгородній, 2012: 235). Вчений В. Лісовий

зазначає, що сьогодні – час людини дії, здатної мислити, в реалізації творчих можливостей якої проявляється її культура життєдії (Лісовий, 2018). Креативне джерело особистості, з точки зору Р. Шамаєвої, лежить в основі потреби до самоактуалізації та самореалізації, до активної творчої діяльності, у здатності до винахідництва, відкриття нового (Шамаєва, 2010).

У структурі ключових (базових) компетентностей фахівця Ф. Шаріпов виділяє креативну компетентність. Нова якість випускника закладу вищої освіти, на думку автора, визначається не тільки обсягом набутих знань та умінь, а і його здібностями до творчого (креативного) мислення, що є основним чинником ефективної діяльності фахівця (Шаріпов, 2012). Таким чином, креативність є атрибутивною характеристикою сучасного фахівця в галузі музичного мистецтва та основою інноваційної художньо-педагогічної діяльності.

Педагогічна творчість. Педагогічна творчість (педагогічна взаємодія) є важливим чинником, оскільки вміння розкрити професійні можливості здобувача багато в чому визначає його подальшу долю в професії. Розвивати творчу індивідуальність – головне завдання педагога-музиканта. У трактуванні Л. Беземчука особистісно-зорієнтоване навчання означає, що його домінантою є забезпечення розвитку та саморозвитку особистості здобувача на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності (Беземчук, 2014). У процесі педагогічної діяльності необхідно враховувати, що здобувач є не тільки об'єктом впливу, а й суб'єктом діяльності. Ця взаємодія в освітньому процесі є ланкою музичної комунікації: викладач – музичний твір – здобувач. Музичний твір, як центральна ланка комунікації, в процесі музично-виконавської практики, як джерело конкретних художньо-творчих завдань, мотивує майбутнього фахівця щодо пошуків шляхів вдосконалення своєї виконавської майстерності.

Творча самореалізація особистості здобувача. Поняття самореалізація, що розглядається у психології з кінця 70-х рр. ХХ століття, в цілому визначається як розкриття в діяльності людини її сутнісних сил. Близькими до нього є поняття самовдосконалення і самоактуалізація. На думку А. Растрігіної та О. Яненко, самореалізація індивіда є формою зв'язку його з іншими людьми та їхнім досвідом як опори ставлення індивіда до самого себе, засобу подолання власних кордонів. У процесі творчого самовираження, самореалізації проявляються креативні здібності людини (Растрігіна, Яненко, 2013).

Основні компетентності здобувачів факультету музичної освіти

Компетентності	Зміст
1. Здатність користуватися символікою і сучасною термінологією музичної мови	Ця компетенція розвивається на заняттях інструментально-виконавського циклу. Саме тому до програми технічних заліків, на яких здобувачі виконують гами та етюди, додано вивчення низки музичних термінів із урахуванням диференціації вимог до технічного заліку на кожному курсі
2. Здатність розкривати системно-структурні зв'язки музикознавчих, музично-педагогічних, культурологічних, частково методичних понять	Для напрацювання системно-структурних зв'язків музикознавчих, музично-педагогічних понять пропонується здобувачам підготувати різного рівня складності різноманітні анотації до музичних творів, які вони грають на спеціальному інструменті
3. Здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчальних дисциплін спеціальності «Музичне мистецтво», структурування навчального матеріалу, проєктування та організація власної художньо-педагогічної та творчої діяльності	Означена компетентність має декілька складових частин: організація власної діяльності відбувається вже з перших кроків навчання за допомогою педагогічного керівництва на індивідуальних заняттях (з основного музичного інструмента, диригування, вокалу). Здобувачі навчаються структурувати навчальний матеріал та переносити ці фахові знання у площину навчальних дисциплін спеціальності «Музичне мистецтво». Поступово ця компетентність розширюється і доповнюється не лише на індивідуальних заняттях, але й на заняттях дисциплін теоретичного циклу
4. Уміння виявляти музикальність, виконавські, інтерпретаційні, артистичні уміння, виконавську надійність фахівця в галузі музичного мистецтва	На заняттях із дисциплін інструментально-виконавського циклу викладачі постійно працюють зі здобувачами над удосконаленням умінь виконання музичних творів в процесі гри на інструменті (фортепіано, баян, бандура і т.п.), над навичками інтерпретації. І саме через художню інтерпретацію формується, розвивається й реалізується художньо-творчий потенціал особистості, здобувача-музиканта, майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва
5. Здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності	Елементами дослідження та пошукової роботи здобувачі опановують під час підготовки кваліфікаційних (бакалаврських і магістерських) робіт
6. Здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійснювати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення змісту і смислу творів мистецтва	Робота над цією компетентністю ведеться викладачам на всіх курсах. Звичайно, враховується рівень підготовки та навченість кожного здобувача. Усі музичні твори з навчальної програми потребують вивчення змісту та смислу. На молодших курсах це вивчення відбувається за постійної педагогічної підтримки. Викладачі разом зі здобувачами проходять усі етапи: розуміння, запам'ятовування, оволодіння технічними навичками, робота над художньо-образними задачами та емоційним концертним виконанням. На старших курсах ця робота ведеться здобувачами більш самостійно, хоча, необхідно зауважити, що викладач постійно контролює вивчення майбутнім фахівцем музичного твору і корегує цей процес
7. Здатність здійснювати добір методів і засобів діагностування, корекції особистісного і музичного (художнього) розвитку учнів, педагогічного супроводу процесів соціалізації та професійного самовизначення художньо обдарованих учнів	Особливість цієї компетентності в тому, що здатність до добору засобів діагностування, корекції особистісного і музичного розвитку практично не формується під час вивчення дисциплін інструментально-виконавського циклу. Більш предметно її формування відбувається під час засвоєння дисциплін теоретичного циклу: «Музична педагогіка», «Музична психологія», «Методика музичного виховання в дошкільному закладі», «Методика музичного виховання в школі», «Методика навчання гри на музичному інструменті» тощо. Під час засвоєння знань із означених дисциплін майбутні фахівці вирішують низку завдань щодо активізації творчої діяльності в системі професійної підготовки, визначення особливостей використання методу тестування під час діагностики музичних здібностей, створення музично-комунікативних ситуацій для корекції особистісного і музичного розвитку за музично-психологічними законами; визначення мети та основних завдань на заняттях з урахуванням сучасних вимог до розвитку особистості дітей; стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності тощо
8. Уміння свідомо обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності	У сучасних умовах закладам вищої освіти необхідно налаштовувати постійні зв'язки з потенційними роботодавцями та враховувати їхні вимоги щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. Вимоги до майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва постійно змінюються, корегуються, тому викладачі під час роботи зі здобувачами, прогножуючи непередбачувані ситуації у професійній роботі, повинні впроваджувати проблемні ситуації
9. Відповідальність за забезпечення охорони життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності	Кожен викладач повинен знати елементарні санітарні правила, гігієнічні вимоги до параметрів мікроклімату в класах із урахуванням природних умов. Існує ряд правил для охорони голосу, які виконує педагог-вокаліст, урахуваючи вікові особливості учнів, із якими він працює тощо

Джерело: складено автором на основі (Боблієнко, 2013; Завгородній, 2012; Лісовий, 2018)

Таким чином, аналіз різних досліджень, наукових праць у галузі педагогіки, психології, музикознавства показав актуальність заявленої проблематики і значимість її вирішення. Спираючись на роботи П. Завгороднього (Завгородній, 2012) та В. Лісового (Лісовий, 2018), а також на власні дослідження креативності та творчості в галузі музичного мистецтва і музичної освіти, можна зробити такі висновки: на формування професійної компетентності випускника факультету музичної освіти впливають різні фактори; підвищення мотивації до творчої самореалізації у здобувачів у процесі професійної підготовки відбувається за умови високої якості викладання дисциплін, співпраці викладачів зі здобувачами, реалізації ціннісної взаємодії всередині музичної комунікації, активної музично-творчої діяльності, набуття та накопичення музично-педагогічного професійного досвіду.

Також варто відмітити, що під час здійснення професійної діяльності фахівець у галузі музичного мистецтва взаємодіє з цінностями мистецтва як вічними цінностями, які він може розуміти і транслювати повною мірою виключно на основі сформованих компетентностей, що дозволяють безперервно поповнювати свої знання, вдосконалювати вміння та здібності, тобто потрібні компетенції саморозвитку. Йдеться, таким чином, про розвиток освітніх компетентностей.

Аналіз наукової літератури дає змогу визначити, яким чином відбувається формування освітніх компетентностей у здобувачів факультету музичної освіти, та розглянути деякі з них більш детально (табл. 1).

На нашу думку, освітні компетентності здобувачів у галузі музичного мистецтва є особистісними якостями, що характеризують готовність

суб'єктів освітнього процесу ефективно вирішувати завдання освітньої та майбутньої художньо-педагогічної діяльності, а також збереження і розвитку культури суспільства.

Логіка формування освітніх компетентностей майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва складається із двох рівнів: освітньо-професійного і професійно-педагогічного. На першому рівні освітні компетентності означають оволодіння здобувачами вищої освіти необхідним «апаратом» художньо-освітньої діяльності. На другому рівні освітні компетентності розглядаються як самостійний вектор професійно-особистісного становлення фахівця, що означає здатність до самоосвіти і реалізації освітньої діяльності.

Освітні компетентності в підготовці фахівців у галузі музичного мистецтва є професійно значущими і виконують ряд функцій (рис. 1).

Складові частини освітніх компетентностей здобувачів факультету музичної освіти визначається таким рядом: пізнавальні (здатність набувати, засвоювати знання, володіння навичками дослідницької, пошукової роботи), комунікативні (володіння діалогом, культурою мови, здатність до сугестії), креативні (творчий підхід, творча спрямованість дій), естетичні (володіння культурою самовираження, прагнення до досконалості).

Тому, з нашої точки зору, освітні компетентності будуть динамічно розвиватися в тому випадку, якщо процес професійної підготовки спрямований на розвиток здобувачів вищої освіти як особистостей у цілісному і всебічному значенні (пізнавальному, художньо-комунікативному, творчому, естетичному).

Процес формування освітніх компетентностей здобувачів факультету музичної освіти реалізується під час виконання таких педагогічних

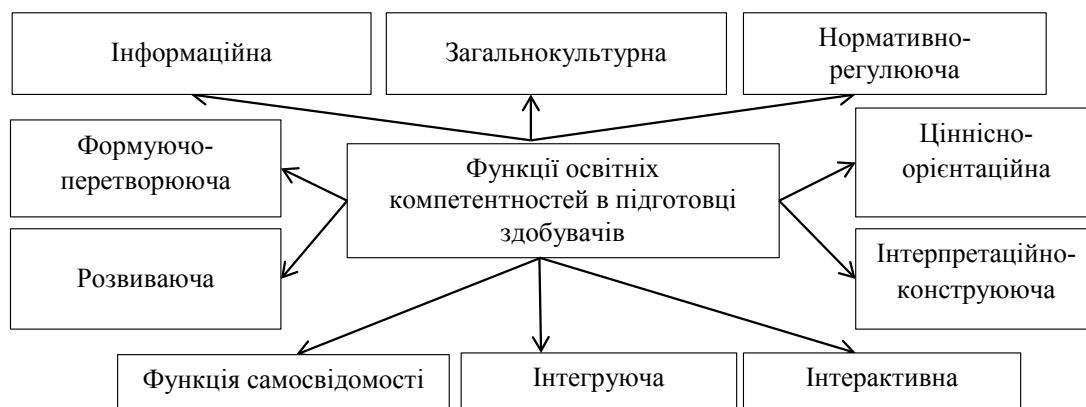


Рис. 1. Функції освітніх компетентностей в підготовці здобувачів факультету музичної освіти

Джерело: складено автором на основі (Завгородній, 2012; Лісовий, 2018)

умов: фундаментально-культурна та художньо-естетична спрямованість професійної підготовки; інформаційно-методична підтримка освітнього та творчого процесів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей здобувачів; використання методу проєктів творчої спрямованості в процесі виконання здобувачами вищої освіти художньо-дослідницьких робіт.

Однією з умов, необхідних для формування освітньої компетентності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, є створення особистісно-розвивального середовища в період навчання в закладі вищої освіти. Тут здобувачі отримують не тільки фахові знання і вміння, а й накопичують досвід соціальних і професійних відносин, формують певний світогляд, життєві установки і професійно-ціннісні орієнтації. Нарешті, в цьому середовищі майбутні фахівці долучаючись до певної культури, стають її носіями. Загально-відомо, що формування особистості відбувається протягом усього життя, але саме в закладі вищої освіти закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він згодом вступить у нову для нього атмосферу професійної діяльності, де відбудеться його подальший розвиток як особистості.

Моделювання цього середовища здійснюється за допомогою розгортання трьох напрямів діяльності (рис. 2).

У рамках першого напрямку відбувається формування у здобувачів факультету музичної освіти цілісної системи методологічних, теоретичних і практичних знань у сфері багаторівневої системи мистецької освіти. У руслі даного напрямку особливу увагу слід приділяти розвитку художньо-пізнавальної та естетичної компетентності здобувачів вищої освіти.

Другий напрям роботи полягає в забезпеченні суб'єктної позиції здобувачів шляхом упровадження активних методів навчання, які сприяють художньо-комунікативній, творчій, естетичній лінії компетентності. Опановуючи процедуру діалогу між собою під час навчання, здобувачі вищої освіти долучаються до «діалогу з мистецтвом». Ці методи допомагають їм вийти в подальшому до виконання проєктних робіт.

Третій напрям є інтегративним у контексті розвитку освітніх компетентностей здобувачів вищої освіти, оскільки спрямований на забезпечення їх художньо-творчими самостійними, науковими та практичними розвідками. Робота в даному напрямку зорієнтована на підготовку та педагогічний супровід виконання здобувачами творчих, наукових проєктів, що дозволяють розкрити свій творчий потенціал, виразити себе, побудувати свою «матрицю» освітніх компетентностей.



Рис. 2. Модель забезпечення освітніх компетентностей у підготовці здобувачів факультету музичної освіти

Джерело: авторська розробка

Модель формування ціннісних орієнтацій здобувачів факультету музичної освіти

Рівні	Компоненти	Критерії результативності	Показники критеріїв
1-й рівень – початковий, формування ціннісного ставлення	Ціннісно-орієнтаційний	Вихідні знання, формування готовності до сприйняття нових цінностей	Ціннісні потреби як мотив і стимул діяльності, особиста значущість ціннісних орієнтацій
2-й рівень – усвідомлення і засвоєння цінностей	Аксіологічний	Психолого-педагогічна, методологічна, аксіологічна інформативність	Обсяг, систематичність, усвідомленість мистецьких знань
3-й рівень – самовизначення, формування уявлень про цінності	Когнітивно-інтелектуальний	Суб'єктна інтерпретація, рефлексія, корекція, суб'єктна оцінка мистецьких феноменів	Уміння аналізувати, порівнювати, висловлювати свою думку, адекватно оцінювати мистецькі феномени і явища

Джерело: авторська розробка

Однією з найважливіших функцій закладу вищої освіти також є формування у здобувачів ціннісного ставлення до оточуючої дійсності, до середовища, в якому вони перебувають, до культури, яку вони оцінюють або, навпаки, не помічають.

Під ціннісними орієнтаціями студентської молоді розуміється високий рівень духовної культури, що дозволяє направити власні інтереси на пізнання і перетворення об'єктивної дійсності, а також певний рівень самоорганізації, самоконтролю та самодисципліни, почуття відповідальності, справедливості.

Ціннісна орієнтація в підготовці здобувачів факультету музичної освіти визначає стратегічну спрямованість дослідницького пошуку викладачів у вищезазначених напрямках, дозволяє моделювати художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти на основі системного підходу, зорієнтованого на формування особистості майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва як суб'єктів професійної діяльності, та забезпечує їхній професійний розвиток у контексті процесів самоактуалізації та самореалізації.

Дослідницький пошук викладача повинен бути пов'язаний із тим, що, з одного боку, нове знання, яке транслюється здобувачам, повинно стати осмисленою особистісною цінністю, пов'язаною із системою цінностей, естетичних установок і моральних переконань суспільства; при цьому слід урахувувати, що в художньо-освітній процес включений суб'єктивний досвід здобувачів, динаміка розвитку освітньої діяльності яких знаходиться в прямій залежності від їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, а також систем і значень, що формуються.

Побудова моделі формування ціннісних орієнтацій факультету музичної освіти пов'язана з такими методологічними орієнтирами: освіта –

складний культурний процес передачі ціннісного та художньо-творчого досвіду і створення умов для самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості; діяльність – цілісна система прояву особистісних властивостей, відносин і дій особистості. У нашій моделі формування ціннісних орієнтацій (табл. 2) у здобувачів виділені такі рівні: 1) ціннісно-орієнтаційний; 2) аксіологічний; 3) когнітивно-інтелектуальний.

Сьогодні підготовка сучасних фахівців у галузі музичного мистецтва неможлива без органічного зв'язку із системою знань у різних сферах мистецької педагогіки, культури, освіти тощо, яку дослідники розглядають як багатовимірну систему характеристики. Якість результату підготовки здобувачів розглядається як провідний компонент цієї діяльності.

У результаті для того щоб виховати конкурентоспроможного, сучасного фахівця в галузі музичного мистецтва, заклад вищої освіти повинен не тільки сформувавати у здобувача певну сукупність знань, умінь і навичок, а й забезпечити його набором ключових компетентностей, здібностей, ціннісних орієнтацій для здійснення своєї подальшої професійної діяльності.

Висновки. Ураховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що сучасна мистецька освіта, як частина гуманітарної освіти, знаходиться в постійному пошуку форм, методів, засобів художньо-естетичного освоєння світу.

Музичне мистецтво, у свою чергу, є важливим елементом мистецької культури суспільства, що розвивається в діалектиці традицій та інновацій професійної мистецької освіти. Нині одним із основних завдань вищої мистецько-педагогічної освіти є побудова освітнього процесу в чіткому взаємозв'язку з державними освітніми стандартами щодо формування в здобувачів певних ком-

петентностей (зокрема професійної та освітніх) й ціннісних орієнтацій.

Сукупність усіх складових частин моделей (рис. 2, табл. 2), неухильне дотримання творчого підходу в навчанні, опора на художньо-творчий потенціал здобувачів і погляд на викладача як

на режисера художньо-освітнього процесу оптимізує досягнення поставленої мети – сформованості професійної та освітніх компетентностей, ціннісних орієнтацій у здобувачів вищої мистецької освіти для їхнього подальшого успішного кар'єрного зростання та професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 190 с.
2. Беземчук Л. В. Структура підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. № 10. С. 66–70.
3. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04. Вінниця, 2013. 258 с.
4. Завгородній П. О. Пріоритетні напрями формування компетентності майбутнього вчителя музики засобами музично-комп'ютерних технологій. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 7(25). С. 233–239.
5. Комаровська О. А. Мистецька освіта: глибина й багатогранність. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 1(79). С. 6–9.
6. Лісовий В. А. Магістерський рівень вищої освіти як основа професійного розвитку майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 1(87). С. 6–9.
7. Растрюгіна А., Яненко О. Сучасний формат підготовки магістра музичного мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2013. Вип. 6. С. 145–155.
8. Руденька Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04. Житомир, 2017. 237 с.
9. Шамаєва Р. М. Креативність в музикальній культурі : монографія. Челябинск, 2010. 171 с.
10. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. Москва : Логос, 2012. 448 с.
11. Юдзіонюк Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04. Одеса, 2011. 21 с.

REFERENCES

1. Baidenko V. Y. Bolonskyi protsess: problemy, opyt, resheniya [Bologna process: problems, experience, solutions]. Moskva : Yssledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2006. 190 p. [in Russian].
2. Bezemchuk L. V. Struktura pidhotovky maibutnoho vykladacha muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh VNZ [The structure of preparation of the future teacher of musical art for professional activity in the conditions of high school. Yo]. Molod i rynek [Youth and the market]. 2014. № 10. P. 66-70 [in Ukrainian].
3. Bobliienko O. P. Formuvannia polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of polyartistic competence of the future music teacher in the process of professional training] : dys. ... kand. ped. nauk : spetsialnist 13.00.04. Vinnytsia, 2013. 258 p. [in Ukrainian].
4. Zavhorodnii P. O. Priorytetni napriamy formuvannia kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky zasobamy muzychno-kompiuternykh tekhnolohii [Priority areas for the formation of the competence of the future music teacher by means of music and computer technologies]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.]. 2012. №7 (25). P. 233-239 [in Ukrainian].
5. Komarovska O. A. Mystetska osvita: hlybyna y bahatohrannist [Art education: depth and versatility]. *Mystetstvo ta osvita* [Art and education]. 2016. № 1 (79). P. 6-9 [in Ukrainian].
6. Lisovyi V. A. Mahisterskyi riven vyshchoi osvity yak osnova profesiinoho rozvytku maibutnykh fakhivtsiv muzychnoho mystetstva [Master's level of higher education as a basis for professional development of future specialists in music]. *Mystetstvo ta osvita* [Art and education]. 2018. № 1 (87). P. 6-9 [in Ukrainian].
7. Rastryhina A., Yanenko O. Suchasnyi format pidhotovky mahistra muzychnoho mystetstva [Modern format of master's degree in music]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action.]. 2013. Vyp. 6. P. 145-155 [in Ukrainian].
8. Rudenka T. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv mystetskykh spetsialnostei zasobamy art-pedahohiky [Formation of professional competence of future specialists of art specialties by means of art pedagogy] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr, 2017. 237 p. [in Ukrainian].
9. Shamaeva R. M. Kreatyvnost v muzykalnoi kulture [Creativity in music culture]. Cheliabynsk, 2010. 171 p. [in Russian].
10. Sharypov F. V. Pedahohyka y psykholohiya vysshei shkoly [Pedagogy and psychology of higher school]. Moskva : Lohos, 2012. 448 p. [in Russian].
11. Iudzionok N. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v muzychno-interpretatsiini diialnosti [Formation of professional competence of the future teacher in musical-interpretive activity] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. : spetsialnist 13.00.04. Odesa, 2011. 21 p. [in Ukrainian].

УДК 373.21:796

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-26>

Тетяна БАБЮК,

orcid.org/0000-0002-7199-1951

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) tanja17@email.ua*

Сергій БАБЮК,

orcid.org/0000-0002-1762-5555

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) tanja17@email.ua*

МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЕКОЛОГІЧНІЙ СТЕЖИНІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано зміст понять «інтеграція», «інтегрований підхід», особливості інтегративного підходу в дошкільній освіті. Ідеї інтеграції досить давно обговорюються педагогічною спільнотою і широко впроваджуються у практику загальної освіти з метою оптимізації освітнього процесу, збагачення і гармонізації розвитку дитини.

Авторами обґрунтовано методика інтегрованих занять із фізичної культури, метою яких є спільне вирішення завдань фізичного виховання та екологічної освіти дітей дошкільного віку. Інтегровані заняття розкривають значні педагогічні можливості, знімають втому, напруження вихованців за рахунок зміни різних видів діяльності, суттєво підвищують пізнавальний інтерес, сприяють розвиткові уяви, уваги, мислення, мовлення та пам'яті. Застосування засобів фізичної культури в екологічній освіті є одним із перспективних напрямків діяльності закладів дошкільної освіти, в рамках якої можливе вирішення важливого завдання виховання дітей дошкільного віку – розуміння цінності власного життя і здоров'я через формування екологічної та фізичної культури особистості.

Запропонована методика передбачає інтеграцію розділів фізичного та екологічного виховання та комплексне використання засобів фізичного виховання: гігієнічних, природно-оздоровчих факторів та фізичних вправ. Фізичні вправи представлені прикладними, гімнастичними, спортивними вправами та рухливими іграми. Засоби фізичного виховання добиралися з урахуванням віку дітей, згідно з програваними завданнями, порогом року, погодними умовами, з урахуванням взаємозв'язку зі змістом спостережень у природі, розповідей і бесід природознавчого змісту. Застосовувалися вправи, які імітують об'єкти і явища живої і неживої природи, діяльність людей у природі, широко використовувалися образні назви вправ, прийоми імітації та наслідування, перевага надавалася динамічним вправам, а також вправам циклічного характеру, які сприяють збільшенню функціональних можливостей дитячого організму, зміцненню здоров'я та підвищенню працездатності.

Доведено позитивний вплив запропонованої методики інтегрованих занять із фізичної культури на рівень фізичної підготовленості дітей експериментальної групи, які достовірно покращили результати у шести з восьми контрольних вправ. Запропонована методика також сприяла підвищенню рівня знань дітей експериментальної групи про природу.

***Ключові слова:** діти дошкільного віку, інтегрований підхід, фізичне виховання, інтегровані заняття, екологічне виховання, екологічна стежина.*

Tetiana BABIUK,

orsid.org/0000-0002-7199-1951

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) tanja17@email.ua

Sergii BABIUK,

orsid.org/0000-0002-1762-5555

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) tanja17@email.ua

METHODOLOGY OF INTEGRATED PHYSICAL TRAINING CLASSES ON THE ECOLOGICAL PATH IN THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article analyzes the meaning of the concepts “integration”, “integrated approach”, features of the integrative approach in preschool education. The ideas of integration have long been discussed by the pedagogical community and widely implemented in the practice of general education in order to optimize the educational process, enrich and harmonize the development of the child.

The authors substantiate the methodology of integrated physical education classes, the purpose of which is to jointly solve the problems of physical education and environmental education of preschool children. Integrated classes reveal significant pedagogical opportunities, relieve fatigue, stress of pupils by switching to different activities, significantly increase cognitive interest, promote the development of imagination, attention, thinking, speech and memory.

The use of physical training tools in environmental education is one of the promising areas of preschool education, which can solve an important task of raising preschool children – understanding the value of their own lives and health through the formation of environmental and physical culture.

The proposed method provides for the integration of sections of physical and environmental education and the integrated use of physical education tools: hygienic, natural health factors and exercise. Exercises are represented by applied, gymnastic, sports exercises and moving games.

The means of physical education were selected taking into account the age of children, program tasks, time of year, weather conditions, and take into account content of observations of nature, stories and conversations of natural science content. Exercises that mimic objects and phenomena of animate and inanimate nature, human activities in nature were used, figurative names of exercises, methods of imitation were widely used, dynamic exercises were preferred, as well as cyclic exercises that increase the functionality of the child's body, improve health and work efficiency.

The positive influence of the proposed method of integrated physical education classes on the level of physical fitness of children in the experimental group was proved, which significantly improved the results in six of the eight control exercises. The proposed method also helped to increase the level of knowledge of children about nature.

Key words: preschool children, integrated approach, physical education, integrated classes, ecological education, ecological path.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти є складовою частиною загальних інноваційних процесів та характерною рисою соціокультурного простору сучасної освіти. Змістові та методико-технологічні аспекти освітньої діяльності закладу дошкільної освіти визначаються стратегічними напрямками розвитку сучасної дошкільної освіти і передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту освіти, який спрямований на формування в дітей дошкільного віку цілісного системного світобачення (Богініч, 2013).

Тому сьогодні існує потреба пошуку таких науково-педагогічних засад організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, які були б середовищем особистісного розвитку дитини та могли забезпечувати формування у дітей цілісної картини світу. Одним із ефективних шляхів розв’язання цього завдання є побудова освітнього процесу на інтеграційних засадах (Спенсер, 2013).

Відповідно до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт» одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є фізичне виховання дітей, завданнями є охорона та зміцнення здоров’я дітей, підвищення опірності й захисних сил дитячого організму, підвищення його працездатності, своєчасне формування у дошкільників рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей і

забезпечення належного рівня фізичної підготовленості та фізичної культури взагалі, виховання стійкого інтересу до рухової активності, формування здорового способу життя. Слід зауважити, що традиційні підходи до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками часто не відповідають сучасним вимогам і потребують заміни на такі, які б ефективніше сприяли вирішенню завдань зміцнення здоров’я, підвищенню рівня фізичної підготовленості та своєчасному фізичному, інтелектуальному й моральному розвитку дитини.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що зберігається стійкий науковий інтерес до проблеми інтеграції в освіті (І. Бех, М. Вашуленко, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Ільченко, І. Кіндрат, О. Савченко та інші). Суттєвими в дослідженні проблеми інтегрованого підходу в системі освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є праці таких науковців, як К. Беляя, І. Кіндрат, М. Лазарева та ін.

В останні роки збільшилася кількість досліджень різних аспектів фізичного виховання дітей дошкільного віку, а саме: навчання дітей вправ та ігор спортивного характеру (Ю. Короп, О. Курок, Т. Осокіна, С. Цвек); диференційований підхід до навчання фізичних вправ (Е. Давиденко); вплив фізичних вправ та рухливих ігор на виховання позитивних моральних і вольових якостей у дітей (Н. Кот, Е. Яницька); застосу-

вання ігрового методу в навчанні дітей фізичних вправ (Г. Беленька, О. Богініч, А. Вольчинський); використання «малих форм» фізичної культури (О. Кириченко), мотивація дітей до занять фізкультурою (Л. Сварковська), змісту фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку в сім'ї (М. Аляб'єва, Е. Вільчковський). Конструктивними в контексті даної роботи є дослідження Е. Вільчківського та О. Курок, які розглядають основи системи фізичного виховання, завдання та зміст фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку, методику проведення основних форм освітньо-виховного процесу з фізичного виховання в закладі дошкільної освіти (Вільчківський, Курок, 2008).

Мета статті – обґрунтувати методику інтегрованих занять із фізичної культури, метою яких є спільне вирішення завдань фізичного виховання та екологічної освіти дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що ідеї інтеграції досить давно обговорюються педагогічною спільнотою і широко впроваджуються у практику загальної освіти з метою оптимізації освітнього процесу, збагачення і гармонізації розвитку дитини.

Поняття «інтеграція» відноситься до загальнонаукових понять. Уведене педагогом Г. Спенсером, воно означало об'єднання раніше ізольованих компонентів навчального процесу (перш за все знань з окремих предметів) з тим, щоб створити в учнів цілісну індивідуальну картину світу (Спенсер, 2013).

У вітчизняній науці поняття «інтеграції» починає активно використовуватися з 80-х років ХХ ст. Сам процес інтеграції в науково-педагогічній літературі розглядається як взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін з метою цілеспрямованого формування всебічної, комплексної, діалектично взаємопов'язаної системи наукових уявлень про ті чи інші явища, сторони, властивості матеріаль-

ного світу або суспільного життя. Сутністю інтегративного підходу є поєднання знань із різних галузей на рівноправній основі, які доповнюють одна одну та надають можливість педагогам вирішувати кілька завдань із різних напрямів розвитку. Діти оволодівають змістом різних розділів програми паралельно, що дозволяє економити час для організації ігрової та самостійної діяльності дітей.

Варто відзначити, що методика здійснення освітньої діяльності з використанням інтегративного підходу суттєво відрізняється від методики здійснення традиційної освітньої діяльності. Структура інтегрованих освітніх галузей відрізняється від структури звичайних, вона повинна відповідати таким вимогам: чіткість, компактність, стислість навчального матеріалу; продуманість і логічний взаємозв'язок матеріалу розділів програми у кожній безпосередній освітній діяльності; взаємообумовленість, взаємозв'язок матеріалу предметів, які інтегруються на кожному етапі; достатня інформативна ємність освітнього матеріалу; систематичність та доступність викладання матеріалу; необхідність дотримання часових рамок. Форма проведення інтегрованих занять цікава і нестандартна. Використання впродовж заняття різних видів діяльності дозволяє підтримувати інтерес дітей на високому рівні, що дозволяє зробити висновок про достатню ефективність занять. Інтегровані заняття розкривають значні педагогічні можливості, знімають втому, напруження вихованців за рахунок переключення на різні види діяльності, суттєво підвищують пізнавальний інтерес, сприяють розвитку уваги, уваги, мислення, мовлення та пам'яті.

У зв'язку зі збільшенням вимог до якості педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти зростає роль усіх його компонентів, у тому числі екологічної освіти та фізичного виховання. Екологічна освіта дошкільників забезпечує зростання в дітей екологічної свідомості і формування екологічної культури. Ефективність

Таблиця 1

Завдання інтегрованих занять з фізичної культури

Завдання фізичного виховання	Завдання екологічної освіти
Формування усвідомленого ставлення до фізичної активності на основі засвоєння знань із фізичної культури	Формування екологічно розвиненої свідомості на основі оволодіння доступними уявленнями і знаннями про природу
Підвищення рівня фізичної підготовленості на основі формування і вдосконалення рухових умінь та навичок і розвитку рухових якостей і здібностей	Формування практичних умінь та навичок із природоохоронної діяльності на основі засвоєння норм та правил екологодоцільної взаємодії з навколишнім середовищем
Виховання потреби у фізичному удосконаленні на основі формування інтересів та мотивів до занять фізичними вправами	Виховання гуманного ставлення до природи на основі екологоорієнтованого власного досвіду та емоційних переживань

екологічної освіти залежить від навчання дітей у сфері природорозуміння, формування правильного ставлення до природних явищ та об'єктів, а найбільш сприятливий для цього час – це час відвідування закладу дошкільної освіти. Одним із важливих завдань дошкільної освіти є збереження і зміцнення здоров'я дітей, яке у першу чергу реалізується у процесі фізичного виховання. Грамотно побудована робота з фізичного виховання дозволяє підвищити рівень психофізіологічного стану, формує в дітей звичку до виконання фізичних вправ у повсякденному житті, сприяє формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я та життя. Усе вищезазначене дозволяє вирішувати завдання фізичного та екологічного виховання дітей дошкільного віку комплексно, у взаємозв'язку (табл. 1).

У результаті досліджень нами було розроблено методику організації занять з фізичної культури на основі інтегрованого підходу (рис. 1).

Інтегровані заняття з фізичної культури передбачають комплексне використання засобів фізичного виховання: гігієнічних, природньо-оздоровчих факторів та фізичних вправ (прикладних, гімнастичних, спортивних та рухливих ігор). (Вільчковський, Курок, 2013).

Фізичні вправи представлені прикладними, гімнастичними, спортивними вправами та рухливими іграми. Їх підбір зумовлений не тільки віком дітей, станом здоров'я, рівнем фізичної підготовленості дошкільників, порою року, погодними умовами, програмовими завданнями, але й взаємозв'язком зі змістом спостережень у природі, розповідей і бесід про природу. Застосовуються вправи, які імітують об'єкти і явища живої і неживої природи, діяльність людей у природі. Передбачається використання образних назв вправ, прийомів імітації та наслідування. Перевага надається динамічним вправам, а також вправам циклічного характеру, які сприяють збільшенню



Рис. 1. Методика інтегрованих занять з фізичної культури

функціональних можливостей дитячого організму, зміцненню здоров'я та підвищенню працездатності. Важливими є також вправи, направлені на розвиток швидкісних, швидкісно-силових та координаційних здібностей.

Вправи прикладного характеру представлені групою вправ на рухові дії: ходьба, біг, стрибки. Вправи на подолання природних перешкод (перелізання, підлізання), кидки, метання. Ходьба і біг займають важливе місце у змісті інтегрованих занять фізичної культури. Вони не повинні бути одноманітними, щоб не стомлювати дітей. Тривалість ходьби та бігу до наступного об'єкта повинна збільшуватися поступово, також поступово додаються перепони, які потрібно подолати під час руху. Для підтримання інтересу в дошкільників до ходьби і бігу слід варіювати завдання: включати ігрові завдання, наприклад, на певній ділянці маршруту зібрати якомога більше шишок, змінювати темп руху, чергувати види ходьби і бігу, поєднувати ходьбу і біг з іншими рухами – стрибками, подоланням перепон (підлізанням, перелізанням, рухом між деревами) і т.д. Широко використовуються ігри з бігом. У змісті інтегрованих занять із фізичної культури застосовуються як самостійні види стрибків (на місці, з просуванням), так і рухливі ігри зі стрибками, наприклад, «Лисиця і зайці», «Ворони» тощо. Вправи на подолання перешкод – різні перелізання, підлізання – включаються у зміст занять відповідно до природного оточення під час проходження маршруту екологічної стежини: повалене дерево, низько опущені гілки дерев і кущів. Вправи на метання передбачають використання природних матеріалів – шишок, камінчиків, тощо.

У ході інтегрованих занять використовуються такі різновиди гімнастичних вправ, як стройові справи (шикування, перешикування, розмикання, змикання і пересування в строю), загальнорозвивальні вправи, вправи дихальної гімнастики. Стройові вправи використовуються для організованого і швидкого розміщення і переміщення дітей по екологічній стежині, забезпечення чіткого і злагодженого виконання вправ, розвитку просторового орієнтування, формування навичок колективних дій, дисципліни і організованості. Загальнорозвивальні вправи використовуються з метою зміцнення опорно-рухового апарату дітей, формування правильної постави, а також підвищення функціональних можливостей дитячого організму. Сюжетні комплекси загальнорозвивальних вправ передбачають використання образних назв, прийомів імітації та наслідування, наприклад, у зміст комплексу загальнорозвиваль-

них вправ «Осінь» включають вправи «Вітер хитає дерева», «Туман полем» тощо. Вправи дихальної гімнастики – це вправи з довільною видозміною тривалості і характеру фаз дихального циклу, сприяють формуванню навичок раціонального дихання, удосконаленню функціональних можливостей дихальної системи, розвиткові витривалості. У ході інтегрованих занять з фізичної культури вони застосовуються головним чином після прискореної тривалої ходьби, бігу, ігор високої рухливості і взаємопов'язані з темою занять, наприклад, під час заняття з теми «Листопад» використовуються вправи дихальної гімнастики «Листя шелестить», «Здуй листочок» і т.п. Сезонні вправи спортивного характеру включаються в зміст занять відповідно до пір року, віку і рівня підготовленості дітей, наприклад, взимку використовуються катання на лижах, санчатах. У ході інтегрованих занять на екологічній стежині доцільно проводити рухливі ігри екологічного характеру, які імітують природні об'єкти і явища, наприклад, «Перелітні птахи», «Мороз», «Ялиночка, ялинка» та ігри, які моделюють соціальний зміст екологічної діяльності, наприклад, «Лісник», «Шпаківні» і т.д.

Інтегровані заняття з фізичної культури мають загальноприйнятну структуру. Поєднання фізичної активності із формуванням екологічних знань може бути різним. Так, спостереження за природними явищами, бесіди про природу можуть проводитися на початку заняття в поєднанні з ходьбою в помірному темпі стежиною здоров'я, а потім використовуються фізичні вправи в загальноприйнятій послідовності у відповідності з рекомендованими принципами розподілу фізичного навантаження. Фізичні вправи можуть передувати спостереженням і розповіді про природні об'єкти і явища, які проводяться наприкінці заняття під час повернення в приміщення дошкільного закладу. Тривалість заняття визначається віком дітей, погодними умовами і довжиною маршруту екологічної стежини і складає від 20 до 30 хвилин для дітей середнього дошкільного віку.

Із метою формування в дітей знань про культуру поведінки у природі, оцінки власних вчинків і вчинків оточуючих рекомендується використовувати картки зі знаками, які нагадують про правила поведінки у природі. Під час розробки змісту карток і малюнків, які уміщені в картках, обов'язково повинні брати участь діти. Наприкінці заняття дітям варто дати завдання творчого чи пізнавального змісту, наприклад, намалювати об'єкти чи явища природи, за якими спостерігали під час прогулянки екологічною стежиною, виго-

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників фізичної підготовленості дітей контрольної і експериментальної груп після експерименту

№ п/п	Показники, одиниці вимірювання	Контрольна група (n=20)	Експериментальна група (n=20)	p
1.	Біг 30 м, с	9,0±1,1	8,2±0,4	0,05
2.	Біг 3x10 м, с	11,9±1,5	11,5±0,5	0,05
3.	Біг 500 м, с	229,9±20,6	195±17,0	0,05
4.	Стрибок у довжину, см	79,5±12,4	91,7±11,6	<
5.	Згинання тулуба, разів	8,2±4,9	12,9±4,8	<
6.	Розгинання тулуба, разів	10,5±3,5	14,1±2,6	<
7.	Рівновага, с	4,8±1,5	6,5±2,8	<
8.	Нахил вперед, см	8,4±2,9	9,3±2,8	0,05

Таблиця 3

Порівняльний аналіз показників рівня знань дошкільників про природу

Рівень знань про природу, бали	Контрольна група (n=20)	Експериментальна група (n=20)	p
До експерименту	2,0±0,7	1,9±0,6	>
Після експерименту	3,1±0,5	3,8±0,5	<

товити поробки з природного матеріалу, вивчити вірш про певну пору року, тощо.

Для перевірки ефективності інтегрованих занять із фізичної культури впродовж дев'яти місяців заняття з фізичної культури в контрольній групі проводилися в традиційній формі, а в експериментальній групі – одне заняття на тиждень проводилося інтегроване за розробленою методикою на екологічній стежині в умовах природного середовища. Згідно з результатами хронометрії моторна щільність занять із фізичної культури в експериментальній групі складала 68-82% залежно від завдання і типу заняття. У контрольній групі моторна щільність складала 52-68%, що підтверджує результати досліджень М. Рунової, відповідно до яких моторна щільність різних типів занять із фізичної культури в закладах дошкільної освіти складає менше 70% (Рунова, 2003). Дані пульсометрії свідчать, що під час усіх частин інтегрованих занять із фізичної культури навантаження відповідали можливостям дітей і загальноприйнятими рекомендаціям (Лях, Мейксон, Копилов, 1999). В експериментальній групі середній рівень ЧСС під час занять складав 130-140 уд./хв, а в контрольній групі – 110-130 уд./хв. Отримані результати підтверджують результати дослідження М. Рунової, яка стверджує, що однією із причин недосконалості рухового режиму в закладах дошкільної освіти є слабкий тренуючий ефект від різних типів занять із фізичної культури (Рунова, 2003). Порівняльний аналіз показників фізичної підготовленості дітей експериментальної групи виявив досто-

вірну різницю результатів із шести контрольних вправ із восьми: біг на 30 м, біг на 500 м, стрибок у довжину з місця, статична рівновага, згинання та розгинання тулуба (табл. 2).

Діагностика рівня екологічної освіти включала визначення рівня екологічних знань, виявлення характеру ставлення дошкільників до природи, особливостей екологічних уявлень і умінь здійснення діяльності з об'єктами природи. Вивчення рівня екологічних знань дітей здійснювалося за п'ятибальною системою за методикою З. Плохій (Плохій, 2010). До експерименту порівняльний аналіз показників знань дітей з екологічної культури не виявив достовірної різниці. Після експерименту в дітей контрольної і експериментальної груп спостерігалось зростання рівня знань про природу, однак у дітей експериментальної групи рівень знань про природу вище (табл. 3).

Отже, заняття за експериментальною методикою сприяли не тільки розвиткові фізичного потенціалу дошкільників, але й формуванню знань та уявлень про природу.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що заняття за запропонованою методикою інтегрованих занять із фізичної культури на екологічній стежині в закладі дошкільної освіти забезпечують рівень навантаження, який відповідає можливостям дітей дошкільного віку та чинить позитивний вплив на підвищення рівня фізичної підготовленості. Також експериментальна методика сприяє підвищенню рівня екологічної культури дошкільників.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є обґрунтування ефективності експериментальної методики у процесі фізичного виховання на наступних ступенях освіти (діти молодшого шкільного віку), розроблення та встановлення міжпредметних зв'язків між фізичним вихованням та іншими розділами програми дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богиніч О. Пріоритети у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку. *Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти*. Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. С. 124–148.
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
3. Лях В. І., Мейксон М., Копилов Ю. А. Оцінка успішності з фізичної культури. *Фізична культура у школі*. 1999. № 1. С. 8.
4. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури: (теоретичний та методичний аспекти). Київ : Видавничий дім «Персонал», 2010. С. 91–101.
5. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду. Москва : Мозаика-Синтез, 2004. 256 с.
6. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное, физическое. Москва : Либроком, 2013. 223 с.
7. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку / О. Л. Богиніч, Н. В. Левінець, Л. В. Лохвицька, Л. А. Сварковська. Київ : Генеза, 2013. 127 с.

REFERENCES

1. Bohinich O. Priorityty u sferi fizychnoho rozvytku dytyny doshkilnoho viku. [Priorities in the field of physical development of preschool children]. *Optimizatsiia fizychnoho rozvytku dytyny u vitchyzniani systemi osvity*. Zaporizhzhia: ZOIPPO, 2010. pp. 124–148. [in Ukrainian].
2. Vilchkovskyi E. S., Kurok O. I. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. [Theory and method of physical education of children of preschool age]. Sumy: VTD «Univertsytetska knyha», 2008. 428 p. [in Ukrainian].
3. Liakh V. I., Meikson M., Kopylov Yu. A. Otsinka uspishnosti z fizychnoi kultury. [Assessment of success of physical culture]. *Fizychna kultura u shkoli*. 1999. №1. pp. 8. [in Ukrainian].
4. Plokhii Z. P. formuvannia u ditei doshkilnoho viku ekolohichnoi kultury: (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty). [Formation of ecological culture in preschool children: (theoretical and methodological aspects)]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Personal», 2010. pp. 91–101. [in Ukrainian].
5. Runova M. A. Dvyhatelnaia aktyvnost rebenka v detskom sadu. [Physical activity of the child in kindergarten]. Moskva: Mozayka-SynteZ, 2004. 256 p. [in Russian].
6. Spenser H. Vospytanye umstvennoe, нравstvennoe, fyzycheskoe. [Mental, moral, physical education]. Moskva: Lybrokom, 2013. 223 p. [in Russian].
7. Fizychno vykhovannia, osnovy zdorovia ta bezpeky zhyttiediialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku. [Physical education, basics of health and safety of life of older preschool children]. / O. L. Bohinich, N. V. Levinets, L. V. Lokhvytska, L. A. Svarkovska. Kyiv: Heneza, 2013. 127 p. [in Ukrainian].

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-27>**Оксана БАГЛАЙ,***orcid.org/0000-0003-1040-8483*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Інституту гуманітарних та соціальних наук

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *oksanabaglay@yahoo.com*

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Автором статті проаналізовано та обґрунтовано проблему формування міжкультурних навиків майбутніх фахівців туристичної галузі засобами іноземної мови та інформаційно-комунікаційних технологій, яка є актуальним питанням сучасної професійної туристичної освіти, зокрема в умовах дистанційного навчання. Наголошено, що професійна підготовка фахівця туристичної галузі, поряд із викликами, відкриває неймовірні можливості подорожувати, розробляти туристичні маршрути чи доповнювати наявні шляхом віртуального дослідження туристичних місць із метою задоволення не лише бажань організованих туристів, а й індивідуальних вимог споживача туристичних послуг. У статті зазначено, що комунікативний та міжкультурний підходи до професійної підготовки фахівця туристичної галузі є вирішальними та системотворчими. Культура професійного спілкування є ознакою професійного становлення такого фахівця, ключовим елементом діяльності якого є передача інформації. Автор вказує на те, що результатом професійної підготовки є випускник, який, завдяки здобутому спектру теоретичних та практичних знань, професійно та психологічно готовий займати посаду в межах здобутої кваліфікації. Розглянуто поняття професійної підготовки майбутнього фахівця та виокремлено її структурні компоненти: пізнавальний, функціональний діяльнісний та особистісний. Зосереджено увагу на роботі гіда-перекладача та зазначено, що для здійснення якісного перекладу необхідного матеріалу обов'язковим є якісне володіння двома мовами, рідною та іноземною. Наголошено на тому, що саме туризм стає тим чинником, який сприяє розвитку економіки та налагодженню відносин між країнами, розвитку контактів між представниками різних культур та розширенню власних знанневих горизонтів. Необхідність самоаналізу та самоудосконалення для фахівця туристичної галузі впродовж професійної кар'єри є передумовою розвитку галузі та особистості-професіонала зокрема.

Ключові слова: майбутній експерт туристичної галузі, культура, міжкультурні навички, культурно-пізнавальний туризм, інформаційно-комунікаційні технології.

Oksana BAHLAI,*orcid.org/0000-0003-1040-8483*

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Institute of Humanitarian and Social Sciences

of the Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *oksanabaglay@yahoo.com*

FORMING INTERCULTURAL SKILLS OF A FUTURE TOURISM EXPERT BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The author of the article analyses and substantiates the problem of the future specialists' intercultural skills formation in the field of tourism by means of a foreign language and information and communication technologies, which is a topical issue of modern professional tourism education, particularly, in distance learning. It is emphasised that the professional training of a tourism specialist, along with challenges, opens up incredible opportunities to travel, develop tourist routes or supplement the existing ones through virtual research of tourist places to satisfy not only the desires of organised tourists but also individual tourist services consumers' requirements. The article states that communicative and intercultural approaches to the future tourism professionals training are crucial and system-building. The culture of professional communication is a sign of professional development of such a specialist, a key element of which is the transference of information. The author points out that the result of professional training is a graduate who, thanks to the acquired range of theoretical and practical knowledge, is professionally and psychologically ready to occupy a position

within the obtained qualification. The concept of professional training of the future specialist has been considered and its structural components such as cognitive, functional, operational and personal have been singled out. The focus is on the work of a guide-translator and it is noted that in order to carry out a quality translation of the required material, it is crucial to have a good command of two languages, both native and foreign. It is emphasised that tourism is becoming a factor that contributes to the economic development of the country and the establishment of relations between countries, the development of contacts between the representatives of different cultures and the expansion of their own horizons of knowledge. The need for self-analysis and self-improvement for a tourism industry expert during his/her professional career is a prerequisite for the development of the industry, and a professional, in particular.

Key words: *future tourism expert, culture, intercultural skills, cultural and cognitive tourism, information and communication technologies.*

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення до професійної підготовки майбутнього фахівця нерозривно пов'язані з володінням іноземними мовами. Конкуренентність на ринку праці та конкурентоздатність такого фахівця створюють нові виклики перед системою вищої освіти туристичного профілю, особливо в умовах пандемії.

Проведення занять в онлайн-режимі спонукає кожного викладача до скрупульозної праці щодо вибору ефективних методів та технологій викладання з метою зацікавити та мотивувати кожного студента до вивчення нової інформації, зосередити увагу студента на самостійній роботі. Професійна підготовка фахівця туристичної галузі, поряд з викликами, відкриває неімовірні можливості подорожувати, розробляти туристичні маршрути чи доповнювати наявні шляхом віртуального дослідження туристичних місць із метою задоволення не лише бажань організованих туристів, а й індивідуальних вимог споживача туристичних послуг.

Підготовка фахівців туристичної галузі є невід'ємним компонентом системи професійної освіти України. Основними законодавчими документами цієї системи є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про туризм», «Стратегія розвитку туризму та курортів на період до 2026». Серед цілей «Стратегія розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» (Стратегія, 2017) є «створення конкурентоспроможного національного туристичного продукту» з врахуванням маркетингових технологій, з метою «чіткого позиціонування різних видів туристичних продуктів, адаптованих до вимог і очікувань споживачів». Система вищої освіти повинна забезпечити «якісну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців туристичного супроводу та обслуговування, інших професій сфери туризму та курортів» (Стратегія, 2017).

Серед видів туризму, які щорічно приваблюють все більше туристів, є пізнавальний та культурно-пізнавальний туризм. Задоволення потреб туристів під час подорожі вимагає кваліфіко-

ваного, професійного підготовленого фахівця з високим рівнем міжкультурних знань, володінням іноземними мовами, здатного до прийняття швидких рішень у разі виникнення проблем під час міжкультурного діалогу з представниками різних культурних груп.

Аналіз досліджень. Питанням професійної підготовки кадрів для туристичної галузі займалися М. Гункевич, А. Клімова, Т. Колбіна, М. Черезова, М. Мальська, Т. Сокіл, В. Федорченко; певними аспектами іншомовної підготовки майбутнього фахівця туризму – М. Галицька, Н. Івасів, Н. Ізорія; міжкультурного діалогу у культурно-пізнавальному туризмі – В. Величко, С. Панченко, А. Трішин та інші; застосуванням інформаційних технологій у професійній туристичній освіті займалися О. Дишко, А. Коломієць, Г. Черній.

Загалом, аналіз науково-педагогічної літератури, нормативних документів, стану туристичного ринку, зростаючої кількості міжнародних туристів у всьому світі, необхідність задоволення їхніх пізнавальних та міжкультурних потреб, значущість володіння іноземною мовою як запорука продуктивності кадрового потенціалу туристичної галузі зумовлює актуальність теми даної статті.

Метою статті є формування міжкультурних навичок майбутнього фахівця туристичної галузі засобами іноземної мови та інформаційно-комунікаційних технологій

Виклад основного матеріалу. У законі України «Про Вищу освіту» професійну підготовку визначено як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Закон, 2014). На думку О. Абдулліної (Абдулліна, 1990: 8), змістом професійної підготовки фахівця є оволодіння системою педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійних функцій. Отож результатом професійної підготовки є випускник, який, завдяки здобутому спектру теоретичних та практичних знань, професійно та психологічно готовий займати посаду в межах здобутої кваліфікації.

XXI століття розглядається як переломний етап у зміні ставлення до природи, людини, конкуренції в політиці та економіці, орієнтація на людину як суб'єкта для задоволення його очікувань. Культура спілкування та високоякісне обслуговування туриста є тими факторами, які в умовах глобалізації, набувають особливого звучання. Пошук нових способів задоволення потреб туриста передбачає розширення спектру туристичних продуктів та вміння їх представити у привабливому вигляді (Клімова, 2020). Найвні туристичні продукти, особливо на туристичному ринку, стають застарілими, якщо їх не вдосконалювати із врахуванням потреб їх споживачів.

Професійна компетентність фахівця туристичної галузі розглядається як здатність фахівця здійснювати професійну діяльність у конкретних умовах праці, з врахуванням факторів якості та своєчасності. Як вважають М. Прадівляний та Бондар Н. (Прадівляний, Бондар, 2017), стратегічним чинником у підготовці такого фахівця є ефективна іншомовна підготовка фахівців з врахуванням міжкультурного та комунікативного аспектів, у наближеному до реального комунікативного середовища. Тому комунікативний та міжкультурний підходи до професійної підготовки фахівця туристичної галузі є вирішальними та системотворчими (Коломієць, Черній, 2013).

Однією з провідних галузей національної економіки сьогодні є міжнародний туристичний бізнес. Україна завдяки своєму потужному потенціалу краєзнавчо-туристичних ресурсів та рекреаційних можливостей повинна задовольнити туристичні потреби постійно зростаючої кількості організованих туристів (Величко, 2013). З огляду на це однією з головних проблем туристичної освіти є професійна підготовка фахівців для туристичного бізнесу, готових до сприйняття особливостей діалогічних взаємовідносин представників різних культурних груп на основі спільних інтересів та цінностей.

Високий професійний рівень фахівця туристичної галузі (Гункевич, 2013) повинен супроводжуватися такими особистісними якостями, як терпеливість, амбіційність, добропорядність, чесність, стриманість. Такі критерії є обов'язковими у відборі кадрів для роботи у сфері надання туристичних послуг. За словами М. Гункевич, професійна підготовка майбутнього фахівця включає такі компоненти: пізнавальний, який передбачає належний рівень володіння фахівцем навчальним матеріалом; функціональний компонент стосується обізнаності щодо спектру професійних завдань; діяльнісний компонент передбачає

готовність до виконання професійних функцій у реальних умовах праці; та особистісний, який проявляється у належному ставленні до споживача туристичних послуг (Гункевич, 2013).

Культура професійного спілкування є ознакою професійного становлення такого фахівця, ключовим елементом діяльності якого є передача інформації. При відборі кадрів для заміщення посади гіда роботодавці акцентують на знаннях з краєзнавства, архітектури, історії виникнення та існування культурно-рекреаційних об'єктів, обізнаності майбутнього гіда у місцевості, гнучкості та швидкості реакції у випадку неочікуваної зміни туристичного маршруту.

Як вважає М. Черезова, культура професійного спілкування екскурсовода є тою якістю, яка забезпечує високий рівень мовленнєвої поведінки під час екскурсії (Черезова, 2011) для налагодження комунікативної взаємодії з екскурсантами, а також сприяє запобіганню конфліктів. Нерідко досвідчений гід намагається уникати тем, які можуть спровокувати конфлікти, зокрема пов'язаних з політикою чи релігією.

Іноземні туристи, які прибувають із закордону з культурно-пізнавальною метою, потребують допомоги досвідчених гідів-перекладачів. У таких випадках для призначення гіда враховується не лише його рівень володіння знаннями про туристичний об'єкт, а й якісне володіння іноземною мовою.

У роботі гіда-перекладача основною умовою, що визначає успіх, є творчий підхід, уміння врахувати контингент груп і власне ставлення гіда-перекладача до того, про що розповідає. Сьогодні від кожного гіда-перекладача вимагається не лише знання великого фактичного матеріалу, а й уміння залучати його в текст екскурсії, враховуючи контингент групи, соціальний склад іноземних туристів. Гід-перекладач повинен систематично працювати над розширенням свого загального кругозору, вдосконалювати професійну майстерність, знання іноземної мови, тощо. Зазначимо, що для здійснення якісного перекладу необхідного матеріалу обов'язковим є якісне володіння двома мовами, рідною та іноземною. Одним з основних показників якісного володіння мовою є обізнаність про її культурні особливості та вміння їх враховувати, спілкуючись з людьми, які представляють іншу культуру. Усе це передбачає систематичне підвищення його професійного, освітнього, культурного та комунікативного рівнів.

У періоди, вільні від роботи, гід складають лексичні і методичні розробки, пишуть реферати, розробляють і оновлюють тексти екскур-

сій, тощо. При проведенні екскурсій, здійснення соціальної та культурно-видовищної програми перекладач повинен не лише вивчати матеріали методичних посібників щодо маршруту, а й перебувати з групою і вести усний переклад на всіх планових і додаткових заходах (Квартальнов, 1999: 121–122). Таким чином, вдосконалення професійних навичок гіда-екскурсовода не закінчується періодом навчання, а продовжується впродовж всієї професійної кар'єри.

Ще одним із завдань фахівця туристичної галузі є освоєння навиків використання інформаційно-комунікаційних технологій, які розкривають величезні можливості як в аудиторії, так і у процесі самостійної, навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізують процес засвоєння інформації (Дишко, 2017), оскільки кількість матеріалу, який повинен засвоїти студент, постійно зростає. Труднощі навчання в умовах пандемії спонукають викладача до пошуку різноманітних підходів до викладання, підштовхують до набуття медіа-грамотності з метою якісної подачі матеріалу під час онлайн-занять. Відповідно до Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (Концепція, 2016) поняття «медіаосвіта» розглядається як один з аспектів освітнього процесу, метою якого є формування медіакультури в суспільстві, «підготовка особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа» (засоби масової інформації), включаючи не лише друковані видання, радіо, кіно, телебачення, а й інформаційно-комунікаційні технології: «комп'ютерно-опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія» (Концепція, 2016). Це, у свою чергу, підштовхує студента до більш наполегливого навчання, формування відповідальності за результат навчання, освоєння нових знань, без яких неможливе успішне життя та функціонування у сучасних умовах праці. Усвідомлений про ці реалії та вимоги, випускник легко адаптується до постійних змін розвитку туристичної галузі.

Найпоширенішим засобом масової інформації є Інтернет. Саме наявність різноманітних інтернет-ресурсів дозволяє викладачу та студенту систематизувати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію.

Серед інтернет-джерел, які можна використовувати в аудиторії для створення туристичних маршрутів, можна запропонувати Google tour creator https://www.youtube.com/watch?v=fLzTJ7_KZGQ, а також 9 Virtual Field Trips ideas for the Distance Learning Classroom <https://www.youtube.com/watch?v=FUO2vIQ5NEQ>, спеціально розроблені

для дистанційного навчання. Завдяки вказівкам ведучого студенти мають можливість дізнатися, як створити ефективний тур в умовах віртуальної дійсності, представляти розроблені тури, дотримуючись усіх встановлених вимог, перелічених у відео-уроці. Кожне відео містить віртуальний тур, вказівки досвідченого гіда, відповідні види діяльності, які дозволяють студентам подорожувати, досліджувати навколишнє середовище та розширювати знання й навички щодо розробки ексклюзивного туру, будучи, насправді, в аудиторії.

Культурний аспект туристичних послуг передбачає обізнаність майбутнього фахівця щодо звичаїв, традицій, норм поведінки свого народу для примноження та переосмислення їх під час ведення діалогу з представниками різних культур, усвідомлення значущості своєї культури та, водночас, прихильне сприйняття іншої культури, з її відмінностями та особливостями. Тому саме надання туристичних послуг є тією ланкою, яка передбачає, насамперед, соціальну взаємодію між людьми, сприяє розширенню пізнавального інтересу споживачів, налагодженню комунікативних відносин в процесі міжособистісного, міжетнічного та міжкультурного спілкування, підштовхує до толерантності та взаємоповаги серед учасників цього процесу.

Одним із способів формування міжкультурних навиків засобами іноземної мови є активна іноземна комунікативна діяльність на заняттях з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів туристичного профілю. Згідно з навчальною програмою студенти спеціальності 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» вивчають модуль «Працевлаштування». Викладачі при відборі актуальних навчальних матеріалів та врахування міжкультурного аспекту навчання нерідко відбирають тему «Specialized tourism».

Одним із перших етапів засвоєння інформації є робота з текстом «It's my job» (R. Walker, K. Harding, 2011: 86). Туристична організація Photoventures пропонує послуги для любителів туризму за інтересами, перевагою якого є різноманітність, виокремлення та врахування відмінностей. Перевагами цієї організації є розробка індивідуальних турів для гостей, яким набридли стандартні відпочинкові тури, що пропонують одне і теж (sameness). Автори цього тексту також популяризують свій сайт www.photoventures.net, де можна переглянути фото-виставки, організовані професійними фотографами, які є членами колективу проведення туру.

Іншим елементом цього юніту є говоріння, яке пропонується розвивати через групову діяльність студентів. Основним завданням є розробка та проведення екскурсійного туру для туриста з особливими зацікавленнями. Серед вказівок щодо розробки та проведення туру є дотримання таких етапів (stages) ((R.Walker, K. Harding, 2011: 90):

- Stage 1. Choose a niche (Вибір зацікавлення).
- Stage 2. Plan the tour (Планування туру).
- Stage 3. Brief the staff (Інструктаж працівників).
- Stage 4. Presentation (Презентація).

Кожен етап передбачає роботу щодо зацікавлення туриста, вибір чогось особливого (What makes a tour special?). Розробник туру повинен взяти до уваги транспорт та розміщення гостей, представлення маршруту подорожі (itinerary). Невід'ємним моментом організації туру є інструктаж працівників та їх підготовка до проведення туру. Варто зазначити необхідність розподілу обов'язків серед учасників групи, що, у свою чергу, мотивує їх до роботи в команді та відповідальності за загальний результат.

Перевагами обраного матеріалу є врахування розробниками міжкультурних непорозумінь, які можуть виникати під час туру. Студентам пропонується опрацювати уривок «Plane – spotters cleared of spying» (R.Walker, K. Harding, 2011: 91), ідеєю якого є непорозуміння через неправильне розуміння бажання туриста, який подорожує для задоволення свого хобі й потрапляє в поліцію як шпигун. Серед питань, які повинен опрацювати студент, є:

1. What was the niche interest of the tourists? (Яке зацікавлення мали туристи?)
2. What went wrong? (Що пішло не так?)
3. What could the tourism professionals (tour operator, tour guide, etc.) have done to avoid the problems? (Що могли зробити фахівці з туризму (тур оператор, тур-гід, тощо), щоб уникнути проблеми?) (R.Walker, K. Harding, 2011: 91).

Серед вищеперелічених питань питання № 3 вказує на необізнаність саме працівників туристичної галузі щодо міжкультурних відмінностей, знання яких могло би запобігти виникненню проблеми. Студентам доречно задати завдання розіграти ролі учасників непорозуміння та навести перелік лексичних одиниць для їх використання у рольовій грі. Вдома студенти можуть додатково дослідити культурні особливості території, представити їх на занятті у формі, наприклад, групової презентації, «мозкового штурму», дискусії чи інших інтерактивних методів навчання з метою залучення всіх студентів та якісного засвоєння матеріалу. Головним аспектом розглянутої інформації є створення комунікативних та професійних ситуацій, наближених до реальних, шляхом опрацювання джерел, створених фахівцями туристичної галузі.

Висновки. З огляду на вищесказане можна зробити висновок про наявність величезної різноманітності засобів вдосконалення міжкультурних умінь майбутніх фахівців туристичної галузі засобами іноземної мови та інформаційно-комунікаційних технологій, адже саме туризм стає тим чинником, який сприяє розвитку економіки та налагодженню відносин між країнами, розвитку контактів між представниками різних культур та розширенню власних знанневих горизонтів. Необхідність самоаналізу та самовдосконалення для фахівця туристичної галузі впродовж професійної кар'єри є передумовою розвитку галузі та становлення фахівця як професіонала зокрема.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення методичних рекомендацій щодо перепідготовки науково-педагогічних працівників, набуття ними навиків медіа-грамотності та пошуку ефективних методів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* Москва : Просвещение, 1990. 144 с.
2. Величко В. В. *Організація туристичних послуг.* Навч. пос. Харків : Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова, 2013. 202 с.
3. Гункевич М. Б. Сучасні тенденції процесів підготовки фахівців галузі туризму в Україні. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка.* Серія: Педагогічні науки. Частина III. 2013. № 18(277). С. 34–39.
4. Дишко О. Л., Зубехіна Т. В., Павлишина Н. Б. Інформаційно-комунікаційні технології в організації електронного навчання бакалаврів (на прикладі спеціальностей «Туризм» та «Соціальна робота»). *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Том 59. № 3. С. 78–86.
5. Квартальнов В. А. *Иностранный туризм : монография.* Москва : Финансы и статистика, 1999. 312 с.
6. Клімова А. М. Професійна компетентність персоналу як складова успіху туристичного підприємства. Київський національний торговельно-економічний університет. Київ : Агросвіт. № 11. 2020. С. 115–121. DOI: 10.32702/2306(6792).2020.11.115.
7. Коломієць А. М., Черній Г. В. Електронне навчання як засіб підвищення якості підготовки фахівців сфери туризму. *Вісник 264 ЛДУ БЖД.* № 8, 2013. С. 263–267.

8. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьоновой, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
9. Прадівляний М. Г., Бондар Н. Д. Стратегії формування професійної компетентності фахівців сери туризму в процесі вивченні іноземних мов. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 168–174.
10. Про вищу освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL : (<https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984%2D14&p=1157311622966330#Text>) (дата звернення: 16.07.2021).
11. Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року від 16 березня 2017 р. № 168-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.07.2021).
12. Черезова М. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Частина І. 2011. № 14(225). С. 76–84.
13. R.Walker, K. Harding. *Tourism 2. Oxford English for careers. Student's book*. 2011.

REFERENCES

1. Abdyllina O. A. (1990). *Obshchepedagogicheskaiia podgotovka vchytelia v systemi pedagogicheskoho obrazovaniia* [The general pedagogical training of a teacher in the system of higher education]. [2-e izdaniie.]. M. Prosveshcheniie. 144 p. [in Russian].
2. Velychko V. V. (2013). *Orhanizatsiia turystychnyh posluh* [Tourism services organization]. Kharkiv: Kharkiv Natsionalnyi Universytet imeni Beketova O. M. 202 p. [in Ukrainian].
3. Hunkevych M. B. (2013). *Suchasni tendentsii protsesiv pidgotovky fahivtsiv haluzi turyzmu v Ukraini* [Modern tendencies of the tourism sphere specialists' training processes in Ukraine]. *Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Padahohichni nauky*. Chastyna III. № 18 (277). P. 34-39. [in Ukrainian].
4. Dyshko O. L., Zubehina T. V., Pavlyshyna N. B. (2017). *Informatsiino-komunikatsiini tehnologii v orhanizatsii elektronnoho navchannia bakalavriv (na prykladi spetsialnostei «Turyzm» ta «Sotsialna robota»)* [Information and communication technologies in bachelors' electronic training organization (based on the specialties «Tourism» and «Social work»)]. *Informatsiini tehnologii i zasoby navchannia*, Vol. 59, № 3. P. 78-86. [in Ukrainian].
5. Kwartalnov V. A. (1999). *Inozemnyi turyzm* [Foreign tourism] monohrafiia. M. : Finansy i statystyka, 312 p. [in Russian].
6. Klimova A. M. (2020). *Profesiina kompetentnist personalu yak skladova uspihu turystychnoho pidpriemstva* [Professional competence as part of a tourism business success]. *Kyivskiyi natsionalnyi torhovelno-ekonomichnyi universytet*. – Kyiv, Ahrosvit. № 11. P. 115-121. DOI: 10.32702/2306(6792.2020.11.115 [in Ukrainian].
7. Kolomiets A. M., Chernii H. V. *Elektronne navchannia yak zasib pidvyshchennia yakosti pidgotovky fahivtsiv sfery turyznu* [Electronic training as a means of the tourism industry specialists' training quality improvement]. *Visnyk 264 LDY BZHD* № 8. P. 263-267 [in Ukrainian].
8. *Kontseptsiiia vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia)* (2016) [The concept of media education introduction in Ukraine (new edition)] / za red. L. A. Naidonovoi, M. M.Sliusarevskoho. – Kyiv. 16 p. [in Ukrainian].
9. Pradivliannyi M. H., Bondar N. D. (2017). *Stratehii formuvannia profesiinnoi kompetentnosti fahivtsiv sfery turyzmu v protsesi vyvchennia inozemnyh mov* [The strategies of the future tourism specialists' professional competence formation in the process of foreign languages learning]. *Visnyk Vinnytskoho politehnicnoho instytutu*. № 6. P.168-174. [in Ukrainian].
10. *Pro Vyshchu osvitu* (2014). [Elektronnyi resurs]. [On Higher Education] *Vidomosti Verhovnoi Rady (VVR)*, № 37-38, st. 2004. Retrieved from: (<https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984%2D14&p=1157311622966330#Text>) 16.07.2021. [in Ukrainian].
11. *Pro shvalennia Stratehii rozvytku turyzmu na kyortiv na period do 2026 roku vid 16 bereznia 2017 roku* (2017) [On the approval of the tourism and resorts development strategy until 2026] [Elektronnyi resurs]. № 168-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80#Text> 17.07.2021. [in Ukrainian].
12. Cherezova M. V. (2011). *Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia fahivtsiv sfery turyzmu u navchalno-vyhovnomu protsesi koledzhu*. [Professional communication culture formation of the tourism sphere specialists in the college educational process]. *Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Padahohichni nauky*. Chastyna I. № №14 (225). P. 76-84. [in Ukrainian].
13. R.Walker, K. Harding. *Tourism 2. Oxford English for careers. Student's book*. Oxford University Press. 2011 [in English].

УДК 373.3.091.2:336.01(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-28>

Світлана БАДЕР,
orcid.org/0000-0002-9225-423X
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) svetmira23@meta.ua

Тамара КОВАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-8312-3641
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) tkovalenko21@meta.ua

Наталія ЧЕРВ'ЯКОВА,
orcid.org/0000-0002-4125-6112
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) nataly67169@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми формування фінансової грамотності молодших школярів. Авторами досліджено сутність і зміст ключових дефініцій, зокрема: «фінансова грамотність», «фінансова грамотність молодшого школяра». Встановлено, що поняття «фінансова грамотність молодшого школяра» сучасними дослідниками тлумачиться крізь призму компетентнісного підходу та визначається через комплекс сформованих знань, умінь й навичок та певних особистісних якостей. Автори подають власне тлумачення досліджуваної категорії: це сукупність знань, практичних умінь, сформованих особистісних якостей, що дозволяють на елементарному рівні здійснювати фінансові операції, ставиться до грошей з точки зору стимулу особистісного зростання й самовдосконалення. До провідних особистісних якостей, що сприяють формуванню фінансової грамотності, зараховано такі: самостійність, наполегливість, відповідальність, працьовитість, ініціативність, сміливість, альтруїзм, осядливність, винахідливість тощо.

Проаналізовано сучасні нормативно-правові документи стосовно проблеми формування фінансової грамотності учнів початкової ланки та встановлено, що означена проблема є однією з пріоритетних, адже випускники початкової школи мають володіти підприємницькою компетентністю. Однак ґрунтовний аналіз сучасних підручників для молодших школярів дає можливість констатувати, що процес формування фінансової грамотності є децю фрагментарним: учні знайомляться з поняттям «гроші» та засобами дії з ними в межах математики та інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Установлено, що формування фінансової грамотності молодших школярів у навчальному процесі обмежується ознайомленням із номіналом української гривні, проблемою заощадження та благодійності; формує навички підрахунку вартості покупки/послуги та співвідношення такої вартості із власними фінансовими можливостями. Решта важливих тем фінансової спрямованості залишаються поза увагою, що свідчить про необхідність розробки та упровадження відповідного спецкурсу в освітній процес початкової школи.

Ключові слова: грамотність, фінансова грамотність, фінансова грамотність молодшого школяра, початкова школа.

Svitlana BADER,
orcid.org/0000-0002-9225-423X
Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) svetmira23@meta.ua

Tamara KOVALENKO,
orcid.org/0000-0002-8312-3641
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) tkovalenko21@meta.ua

Nataliia SHERVIAKOVA,
orcid.org/0000-0002-4125-6112
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) nataly67169@gmail.com

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING FINANCIAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of financial literacy formation of primary school age children. The authors studied the essence and content of key definitions, in particular: "financial literacy", "financial literacy of primary school age children". It is established that the concept of "financial literacy of primary school age children" by modern researchers is interpreted through the prism of the competence approach in education and is defined through a set of formed knowledge, skills and certain personal qualities. The authors give own interpretation of the studied category – a set of knowledge, practical skills, personal qualities that allow at the elementary level to carry out financial transactions, refers to money in terms of stimulating personal growth and self-improvement. The leading personal qualities that contribute to the formation of financial literacy include: independence, perseverance, responsibility, diligence, initiative, courage, altruism, thrift, ingenuity and more.

The modern normative-legal documents concerning the problem of formation of financial literacy of primary school age children are analyzed and it is established that this problem is one of the priorities, because primary school graduates must have entrepreneurial competence. However, a thorough analysis of modern textbooks for primary school age children makes it possible to state that the process of financial literacy formation is fragmentary: pupils get acquainted with the concept of "money" and means of action within mathematics and integrated course "I explore the world". It is established that the formation of financial literacy of primary school age children in the educational process is limited to acquaintance with the face value of the Ukrainian hryvnia, the problem of savings and charity; develops skills of calculating the cost of purchase/service and the ratio of such value to their own financial capabilities. Other important topics of financial orientation are ignored, which indicates the need to develop and implement a special course in the educational process of primary school.

Key words: literacy, financial literacy, financial literacy of primary school age children, primary school.

Постановка проблеми. Становлення української держави в умовах соціально-економічних та політичних трансформацій неодмінно вимагає від особистості сформованої підприємницької компетентності та фінансової грамотності для того, щоб бути повноцінним суб'єктом ринкових відносин у сучасних реаліях. Натомість соціологічні опитування свідчать, що більшість сучасних українців не розуміються на елементарних фінансових категоріях (фінансовий ринок, страхування, інвестиція, кредитування тощо), їм бракує навичок ефективного бюджетопланування, інвестування, ведення бізнесу тощо. Крім того, більшість українців вважають себе бідними, зазначаючи, що витрати перевищують їхні прибутки (Бонд, Куценко, Лозинська, 2010), (Шпак, 2011).

З іншого боку, особистість знайомиться з елементарними фінансовими поняттями (гроші, гривня, кредитна картка, банкомат, купівля/про-

даж), починаючи з дошкільного дитинства; в молодшому шкільному віці дитина не лише розуміє призначення грошей, а й здатна до елементарної маніпуляції з ними – здійснення покупки. Однак молодші школярі традиційно асоціюють гроші лише з задоволенням певних особистісних потреб, не усвідомлюючи джерела їх надходження, фінансові можливості родини та специфіку планування родинного бюджету. Враховуючи особливості так званого «споживчого суспільства», коли ЗМІ та Інтернет активно пропагують та нав'язують тезу про необхідність мати ту чи ту модну річ (гаджети, іграшки, брендовий одяг тощо), у молодшого школяра формується викривлене уявлення про ціннісні пріоритети? з одного боку, з іншого – йому бракує елементарних знань про сутність грошей, засобів їх заробляння, а отже, виявляється нездатність усвідомити фінансові можливості родини. У подальшому це призводить

до неефективного планування власного бюджету, неспроможності планувати, прогнозувати своє майбутнє, перерозподіляти фінансові ресурси для задоволення матеріальних та духовних потреб.

Аналіз досліджень. Проблема формування фінансової грамотності особистості висвітлена у студіях таких науковців, як: С. Булавенко, Л. Зюман, Т. Кізіма, Н. Примаченко, О. Шпак, З. Філончук, С. Юрій та ін. У роботах В. Андрійчук розкрито сутність категорії «фінансова грамотність молодших школярів», проаналізовано досвід формування такого типу грамотності учнів початкової ланки закордоном. Певним аспектам формування основ фінансової грамотності молодших школярів присвячено роботи Н. Зикової, С. Сулейманової, С. Федін.

Натомість проблема формування фінансової грамотності молодших школярів все ще потребує ґрунтовного дослідження на теоретико-практичному рівні. Отже, метою статті є дослідження проблеми формування фінансової грамотності молодших школярів у науковій літературі для ефективного проектування відповідної педагогічної технології у подальшому.

Виклад основного матеріалу. Логіка наукового дослідження передбачає визначення сутності дефініції «фінансова грамотність особистості», що є відносно новою, але ученими розуміється приблизно однаково через сформованість певних знань, умінь, навичок та системи особистісних якостей, що є необхідними для доцільної фінансової поведінки та успіху людини. Наведемо найбільш популярні трактування феномену «фінансова грамотність особистості» (див. таблицю 1).

Отже, фінансова грамотність людини здебільшого тлумачиться в контексті компетентнісного підходу та розглядається крізь призму сформованих знань, умінь та навичок, сукупність яких дозволяє вдало планувати своє життя на основі ефективної фінансової поведінки. Тобто фінансово грамотна людина знає про сутність провідних фінансових категорій, шляхи законного заробітку грошей, уміє розпоряджатися власними коштами та вдало планує свій (сімейний) бюджет, діє відповідно закону, намагається витратити не більше, ніж заробляє. Високий рівень сформованості фінансової грамотності дозволяє особистості комфортно почуватися в сучасних ринкових умовах, вести бізнес, інвестувати, отримувати дохід, що перевищує витрати, ризикувати розумно тощо.

Очевидно, що молодший школяр ще не може в повному обсязі оволодіти фінансовою грамотністю, адже традиційно він ще не має власного прибутку, джерела доходу. Але елементарні розуміння сутності фінансових категорій учень здобуває у процесі досвіду та безпосередньої діяльності з грошима. Отже, ми можемо говорити про формування основ фінансової грамотності на даному віковому етапі.

Примітно, що у сучасних нормативно-правових документах, що регулюють функціонування початкової ланки освіти, вже наголошено на важливості формування підприємницької компетентності молодшого школяра та формування в нього фінансової грамотності. Так, у Концепції Нової української школи підприємливість визначається через «уміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні

Таблиця 1

Сутність поняття «фінансова грамотність особистості»

Автор	Трактування дефініції
Андрійчук В.	– уміння людини розпоряджатися власними коштами, володіння основними фінансовими знаннями, що дозволить раціонально приймати фінансові рішення (Андрійчук, 2021: 83);
Богданова О., Гусєва Т.	– здатність приймати обґрунтовані рішення та здійснювати ефективні дії у сферах, що мають відношення до управління фінансами для реалізації життєвих цілей та планів у даний момент та у майбутньому (Богданова, Гусєва, 2014: 19);
Зюман Л.	– сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для прийняття усвідомлених рішень при короткостроковому й довгостроковому плануванні та управлінні фінансовими ризиками впродовж усього життя (Зюман, 2012);
Шпак О., Булавенко С., Примаченко Н.	– сукупність знань, умінь та навичок, які потрібні населенню для прийняття відповідальних економічних і фінансових рішень із належним рівнем компетентності, що забезпечує соціальну стабільність у суспільстві (Шпак, Булавенко, Примаченко, 2016: 9);
Філончук З.	– володіння економічними та, передусім, фінансовими поняттями і категоріями, що дозволяє людині самостійно аналізувати й оцінювати основні тенденції економічного життя держави і, відповідно до обставин, визначати моделі власної фінансової поведінки та фінансової безпеки (Філончук, 2017: 62);
Юрій С., Кізіма Т.	– сукупність установок, знань і навичок громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень (Юрій, Кізіма, 2012: 19).

заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» (Концепція, 2016).

Аналіз наукової літератури засвідчує відсутність сталого трактування поняття «фінансова грамотність молодшого школяра», натомість воно тлумачиться сьогодні крізь призму дотичних категорій: економічна/фінансова культура, економічні/фінансові знання, економічна свідомість, економічне мислення, фінансова компетентність, фінансова поведінка тощо.

На думку С. Сулейманової, фінансова грамотність молодшого школяра являє собою сукупність фінансових знань й установок (фінансова культура) та фінансових умінь й навичок (фінансова поведінка). Фінансові знання авторка розуміє як такі, що дозволяють виконувати певні фінансові дії, орієнтуватися у сфері фінансів, розуміти елементарні фінансові закони; своєю чергою, фінансова поведінка, що заснована на знаннях, визначається тими соціальними позиціями й ролями, що виконує особистість, а також ступенем активності та самостійності у прийнятті рішень (Сулейманова, Кухар, 2019: 247).

Схоже визначення подає Н. Зикова, розуміючи фінансову грамотність учня початкової ланки як сукупність знань, умінь, навичок й установок у фінансовій сфері, а також комплекс особистісних соціально-психологічних характеристик, сформованість яких визначає здатність та готовність особистості виконувати різні соціально-економічні ролі, зокрема: господаря, інвестора, позичальника, платника податків тощо. Авторка додає, що фінансова грамотність молодшого школяра є складовою частиною його соціальної компетентності, адже визначає уміння взаємодіяти з різними соціальними інститутами та оточуючими (Зикова, Сиротюк, 2018:103).

Цікавою є точка зору А. Мішиної, Н. Майданкіної, які подають трактування категорії фінансова культура дошкільників і молодших школярів: це особистісне новоутворення, що характеризується сукупністю компетенцій у галузі фінансових стосунків та економіки, які людина реалізує у своїй діяльності з урахуванням принципів раціональної поведінки та моральних цінностей суспільства (Мишина, Майданкіна, 2020).

Схожим за змістом є визначення економічної грамотності молодших школярів, що подають О. Новікова, О. Плотнікова та М. Худякова: це комплекс теоретичних знань, практичних умінь та певних навичок економічної поведінки, що засновано на умінні аналізувати та зіставляти встановлені зв'язки між різними подіями, виокремлюючи найважливіше, приймати обґрунтоване рішення

та свідомо брати участь у процесах і явищах господарської діяльності суспільства (Новікова, Плотнікова, Худякова, 2019).

Автори зауважують на пріоритетності діяльнісного підходу щодо формування економічної грамотності учня та пропонують використовувати в навчальній діяльності так звані «економічні ситуації», де відображаються реальні життєві обставини, що імітують економічну діяльність, результатом якої є створення кінцевого продукту.

Як бачимо, поняття «фінансова грамотність», «економічна грамотність», «фінансова культура» стосовно учнів початкової класів є близькими за змістом та визначаються крізь призму знань, умінь, навичок, установок та особистісних якостей, що необхідні молодшому школяру для включення у фінансово-економічну діяльність на елементарному рівні.

У своєму дослідженні ми розмежуємо поняття «фінансова грамотність» та «економічна грамотність», уважаючи, що друге є більш широким, адже йдеться про розуміння законів економіки. Своєю чергою, *фінансову грамотність молодшого школяра розуміємо як сукупність знань, практичних умінь, сформованих особистісних якостей, що дозволяють на елементарному рівні здійснювати фінансові операції, ставиться до грошей з точки зору стимулу особистісного зростання й самовдосконалення.*

До провідних знань, які важливо сформувати у молодшого школяра, відносимо такі:

- знання про сутність грошей, історію їх виникнення; історію виникнення української гривні; персоналії, графічні символи, зображені на українських купюрах та монетах;
- елементарні знання про потреби людини, які можна задовольнити за допомогою грошей;
- знання про важливі товари, послуги, їхню вартість;
- знання про шляхи заробітку грошей, планування сімейного бюджету;
- елементарні знання про заощадливість, благодійність.

Таким чином, під час формування фінансової грамотності молодшого школяра необхідно познайомити його з такими поняттями, як: гроші, електронні гроші (купюри, монети), кредитна картка, пін-код, заробітна плата, банк, банкомат, кредит, бюджет/сімейний бюджет, витрати, доходи, заощадження, благодійність, покупець, послуга, товар, потреби, ціна, пенсія, стипендія, премія тощо.

До провідних умінь молодших школярів зараховуємо такі:

– уміння здійснювати елементарні фінансові операції (покупка окремих продуктів, позичання дрібних грошей у товариша у випадку необхідності);

– уміння розраховувати вартість товару, послуги та співвідносити із власним/сімейним бюджетом;

– уміння ставити фінансову мету та досягати її завдяки ефективній фінансовій поведінці (наприклад, покупка гаджету, велосипеда тощо);

– уміння заощаджувати, дбайливо ставитись до грошей;

– уміння заробити кишенькові гроші. Очевидно, що таке питання є доволі суперечливим, адже в багатьох родинах існує практика оплати праці дитини (за виконання хатньої роботи, роботи на подвір'ї, інколи – за успішність у навчанні). Варто, в першу чергу, донести до молодшого школяра, що в родині в кожного є обов'язки та члени родини мають піклуватися один про одного та допомагати від щирого серця. Але, інколи, символічну суму грошей можна дати дитині молодшого шкільного віку за виконання певного обсягу роботи, що не є для нею традиційною. А. Гресь також рекомендує не придушувати ініціативу молодшого школяра заробити грошей (знайти для когось інформацію в Інтернеті, вигуляти домашніх тварин сусіда або полити квіти на час його від'їзду, навіть створити свій канал в Інтернеті) (Гресь, 2021: 42).

Формування фінансової грамотності молодшого школяра також передбачає виховання в нього певних особистісних якостей, зокрема: самостійність, наполегливість, відповідальність, працьовитість, ініціативність, сміливість, альтруїзм, ошадливість, винахідливість тощо.

З іншого боку, в сучасній початковій школі навчальним планом не передбачено відповідну дисципліну «Фінансова грамотність», а вивчаються лише окремі теми фінансового характеру, що інтегруються до структури інших дисциплін. Однак це лише поодинокі практики. Ґрунтовний аналіз сучасних підручників для початкової школи засвідчує наявність завдань у межах різних предметів (математика, інтегрований курс «Я досліджую світ»), що сприяють формуванню фінансової грамотності молодших школярів, натомість вони є дещо стандартизованими та лише фрагментарно формують відповідний тип грамотності.

Так, у першому класі проблеми фінансової грамотності розглядаються в межах таких курсів, як «Математика» та «Я досліджую світ (ЯДС)», натомість теми здебільшого спрямовані на ознайомлення із гривнею, номіналом грошей, елементарним рахунком. У певних підручниках, зокрема «ЯДС» під авторством Т. Воронцової, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко, обговорюються проблеми благодійності та основ підприємливості. Проілюструємо прикладами.

Завдання 1. Скільки всього монет? Яких монет більше? Порівняй вартість купюр (Лищенко, Тарнавська, Лищенко, 2018: 65) (рис. 1).

Завдання 2. У тебе є 10 грн. Що можеш купити на них? Розглянь усі можливі варіанти та визнач, якими купюрами отримаєш решту (Лищенко, Тарнавська, Лищенко, 2018: 65).



Рис. 2. Завдання 2 з предмету «Математика» (1 клас)

Завдання 3. Ціни товарів і послуг в Україні визначають у гривнях та копійках. Скорочено – грн., к. Знайди на малюнках цифри, які ви вже вивчили. Складіть із ними приклади на додавання й віднімання. Запишіть їх, використовуючи скорочені записи гривень і копійок (Воронцова, Пономаренко, Хомич, 2018: 90) (рис. 3).

Варто зауважити, що на проілюстрованому прикладі (рис. 3) інформація щодо грошей є дещо застарілою, адже певні копійки вже вийшли з фінансового обороту.

У другому класі формування фінансової грамотності молодших школярів також відбувається доволі фрагментарно, окремі теми підручників з «ЯДС» стосуються персоналій, що зображені на українських грошах. Аналіз підручників з математики дозволяє резюмувати, що завдання здебільшого орієнтовані на продовження формування уявлень про гроші, а також на формування здатності зробити елементарні покупки, виходячи з власних фінансових можливостей.

Завдання 1. Скільки купюр на кожному малюнку? Скільки гривень на кожному малюнку? За зразком склади вирази й обчисли їх значення (рис. 4).



Рис. 1. Завдання 1 з предмету «Математика» (1 клас)

$10 + 1; 11 - 1; 11 - 10.$

Завдання 2. *Вибери ті солодоці, які можна купити за 80 грн. Запиши кілька варіантів покупок (Листопад, 2019) (рис. 5).*



Формування фінансової грамотності у третьому класі продовжується у межах математики та інтегрованого курсу «ЯДС». Цікаво, що учням пропонується інформація про основи маркетингової діяльності (яким чином розташовані товари у супермаркеті для збільшення обсягу продаж), рекламу, у тому числі, політичну, а також матеріал, спрямований на формування культури свідомого покупця (Іщенко, 2020: 52). Однак це лише одна тема в підручнику. Традиційними завданнями в підручниках із математики залишається тип «порахуй», «склади вирази», використовуючи відповідну картинку з різними номіналами української гривні або тип «розв'яжи завдання». Наприклад:

Завдання 1. *Скільки купюр на кожному малюнку? Скільки монет? Скільки гривень на кожному малюнку? Склади вирази й обчисли їх значення (Листопад, 2020: 5) (рис. 6).*

Завдання 2. *Тато купив у магазині кефір за 22 грн і батон за 13 грн. Для оплати покупки він подав касиріві тільки 5-гривневі купюри. Скільки купюр він подав касиріві? Склади вираз. Обчисли (Листопад, 2020: 47).*

І, нарешті, для учнів четвертих класів формування фінансової грамотності продовжується в ракурсі знайомства з різними номіналами гривні, а також формується уявлення про сутність категорій «товар», «ціна», «вартість», а також «заощадження» (знайомство з поняттями «розпродаж», «економія») у межах вивчення математики (Листопад, 2021: 16; Листопад, 2021: 19). Стосовно курсу «ЯДС», тема фінансової обізнаності у четвертому класі практично не висвітлюється, теж саме можна сказати про інші предмети. Як приклади завдань наведемо такі.

Завдання 1. *На якій із зображених грошових купюр її вартість позначена двоцифровим*



Рис. 3. Завдання з інтегрованого курсу «ЯДС» (1 клас)

числом? трицифровим числом? чотирицифровим числом? Вартість якої купюри найбільша? (Листопад, 2021: 16) (рис. 7).

Завдання 2. *Під час осіннього розпродажу ціна на літні речі знизилася на чверть. Визнач, якою стала ціна на товар (рис. 8).*

Аналіз сучасних підручників для учнів початкової школи доводить, що в межах нормативних дисциплін навчального плану важко сформулювати



Рис. 4. Завдання 1 з предмету «Математика» (2 клас)



Рис. 5. Завдання 2 з предмету «Математика» (2 клас)



Рис. 6. Завдання 1 з предмету «Математика» (3 клас)



Рис. 7. Завдання 1 з предмету «Математика» (4 клас)

достатній рівень фінансової грамотності молодшого школяра, адже в межах запропонованих тем учень може опанувати мінімум знань про сутність грошей, їхній номінал та усвідомити принцип купівлі-продажу товарів та послуг. Проблеми заощадливості, бюджетопланування, особистісного менеджменту, планування власного майбутнього, доброчинності залишаються поза увагою, що призводить до негативних наслідків у майбутньому. Саме тому, важливим є розроблення та впровадження відповідних спецкурсів в освітній процес початкової школи, урізноманітнення форм та методів позакласної роботи, реалізація інноваційних педагогічних технологій тощо.

Висновки. Таким чином, формування основ фінансової грамотності молодших школярів дозволить сформувати в них чіткі уявлення про гроші, шляхи їх заробітку; уявлення про особистісний та сімейний бюджет, шляхи його планування; усвідомити, чому одні люди є фінансово успішними, а інші змушені постійно позичати гроші або «жити у кредит». Це, своєю чергою,



Рис. 8. Завдання 2 з предмету «Математика» (4 клас)

сприятиме становленню ефективної фінансової поведінки підростаючої особистості в майбутньому, що визначатиме успішність української економіки загалом.

Аналіз сучасних підручників для початкової ланки освіти засвідчив відсутність чіткої системи формування фінансової грамотності учнів, що зумовлює необхідність розроблення та впровадження відповідної методики роботи з молодшими школярами в означеному напрямку, що і є перспективами подальших розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бонд Р., Куценко О., Лозинська Н. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. 2-ге вид., доп. та виправлене. Київ : Грудень 2010. 42 с.
2. Шпак І. Фінансово безкультурні українці? Економічна правда. URL : <http://www.epravda.com.ua/publications/2011/03/3/274995> (дата звернення: 24.05.2021).
3. Андрійчук В. Навчання фінансової грамотності учнів початкової школи: міжнародний досвід. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2021. Вип. № 1(66). С. 81–87.
4. Богданова Е., Гусева Т. Эвристический подход к обучению финансовой грамотности младших школьников. *Новый университет*. 2014. № 7-8(41-42). С. 19–21.
5. Зюман Л. А. Вплив консерватизму економічного світогляду на фінансову грамотність молоді. URL : http://asconf.com/rus/archive_view/161 (дата звернення: 21.10.2020).
6. Шпак О., Булаченко С., Примаченко Н. Теоретичні аспекти фінансового виховання, як основи формування соціально та економічно активної особистості. *Молодь і ринок*. 2016. № 9(140). С. 6–11.
7. Філончук З. В. Фінансова грамотність учнів як чинник їхньої успішної економічної соціалізації. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Т. 1. Вип. 45. С. 59–66.
8. Юрій С. І., Кізима Т. О. Фінансова грамотність населення у діалектиці сучасних освітніх тенденцій. *Фінанси України*. 2012. № 2. С. 16–25.
9. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.06.2021).
10. Сулейманова С., Кухар С. Формирование финансовой грамотности младших школьников в условиях дополнительного образования. *Вестник ПГГПУ*. 2019. № 2. С. 245–255.
11. Зыкова Н. Н., Сиротюк А. В. Формирование основ финансовой грамотности детей как проблема современного образования. *Наука и образование сегодня*. 2018. № 4(27). С. 102–103.
12. Мишина А. П., Майданкина Н. Ю. Формирование основ финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Известия ВГПУ*. 2020. № 1(144). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-finansovoy-kultury-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата звернення: 05.05.2021).

13. Новикова О. Н., Плотникова Е. Г., Худякова М. А. Инструментарий формирования экономической грамотности младших школьников посредством занятий на основе ситуации. *Kant*. 2019. № 4(33). С. 303–306.
14. Гресь А. Фінансова грамотність для дітей 5-7 років. Перший крок до мільйонера. Харків : Вид. «Основа», 2021. 48 с.
15. Лищенко Г. П., Тарнавська С. С., Лищенко К. О. Математика : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 144 с.
16. Я досліджую світ: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1 / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич, І. В. Гарбузюк, Н. В. Андрук, К. С. Василенко. Київ : Видавництво «Алатон», 2018. 128 с.
17. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 2 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 160 с.
18. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 4 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Київ : Оріон, 2021. 73 с.
19. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 4 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ : Оріон, 2021. 66 с.

REFERENCES6

1. Bond R., Kutsenko O., Lozynska N. Finansova hramotnist ta obiznanist v Ukraini: fakty ta vysnovky. [Financial literacy and awareness in Ukraine: facts and conclusions]. 2-he vyd., dop. ta vypravlene. K. : Hruden 2010. 42 s. [in Ukrainian].
2. Shpak I. Finansovo bezkulturni ukraintsi? [Financially uncultured Ukrainians?]. *Ekonomichna Pravda*. URL: <http://www.epravda.com.ua/publications/2011/03/3/274995> (data zvernennia: 24.05.2021) [in Ukrainian].
3. Andriichuk V. Navchannia finansovoi hramotnosti uchniv pochatkovoї shkoly: mizhnarodnyi dosvid. [Teaching financial literacy to primary school students: international experience]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 2021. Vyp. № 1 (66), pp. 81–87 [in Ukrainian].
4. Bogdanova E., Guseva T. Evresticheskiy podhod k obucheniyu finansovoy gramotnosti mladshih shkolnikov. [A heuristic approach to teaching financial literacy to primary school children]. *Novyy universitet*, 2014, Nr. 7–8 (41–42), pp. 19–21 [in Russian].
5. Ziuman L. A. Vplyv konservatyzmu ekonomichnogo svitohliadu na finansovu hramotnist molodi. [The influence of conservatism of the economic worldview on the financial literacy of young people]. URL: http://asconf.com/rus/archive_view/161 (data zvernennia: 21.10.2020) [in Ukrainian].
6. Shpak O., Bulavenko S., Prymachenko N. Teoretychni aspekty finansovoho vykhovannia, yak osnovy formuvannia sotsialno ta ekonomichno aktyvnoi osobystosti. [Theoretical aspects of financial education as a basis for the formation of socially and economically active personality]. *Molod i rynek*, 2016, Nr. 9 (140), pp. 6–11 [in Ukrainian].
7. Filonchuk Z. V. Finansova hramotnist uchniv yak chynnyk yikhnoi uspishnoi ekonomichnoi sotsializatsii. [Financial literacy of students as a factor in their successful economic socialization]. *Aktualni problemy psikhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 2017, T. 1 Vyp. 45, pp. 59–66 [in Ukrainian].
8. Yurii S. I., Kizyma T. O. Finansova hramotnist naselennia u dialektytsi suchasnykh osvitykh tendentsii. [Financial literacy of the population in the dialectic of modern educational trends.]. *Finansy Ukrainy*, 2012, №2, pp. 16–25 [in Ukrainian].
9. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 15.06.2021) [in Ukrainian].
10. Suleymanova S., Kuhar S. Formirovanie finansovoy gramotnosti mladshih shkolnikov v usloviyah dopolnitelnogo obrazovaniya. [Formation of financial literacy of primary schoolchildren in the context of additional education]. *Vestnik PGGPU*, 2019, Nr. 2, pp. 245–255 [in Russian].
11. Zykova N. N., Sirotuk A. V. Formirovanie osnov finansovoy gramotnosti detey kak problema sovremennogo obrazovaniya. [Formation of the foundations of children's financial literacy as a problem of modern education]. *Nauka i obrazovanie segodnya*, 2018, Nr. 4 (27), pp. 102–103 [in Ukrainian].
12. Mishina A. P., Maydankina N. Yu. Formirovanie osnov finansovoy kulturyi detey doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta [Formation of the foundations of the financial culture of preschool and primary school children]. *Izvestiya VGPU*, 2020, Nr. 1 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-finansovoy-kulturyi-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (data zvernennia: 05.05.2021) [in Russian].
13. Novikova O. N., Plotnikova E. G., Hudyakova M. A. Instrumentariy formirovaniya ekonomicheskoy gramotnosti mladshih shkolnikov posredstvom zanyatiy na osnove situatsii. [Toolkit for shaping economic literacy of primary schoolchildren through situation-based classes]. *Kant*, 2019, Nr. 4 (33), pp. 303–306 [in Russian].
14. Hres A. Finansova hramotnist dlia ditei 5–7 rokiv. Pershyi krok do milionera. [Financial literacy for children 5–7 years. The first step to a millionaire]. Kh. : Vyd. «Osnova», 2021. 48 s. [in Ukrainian].
15. Lyshenko H. P., Tarnavska S. S., Lyshenko K. O. Matematyka : pidruch. dlia 1 kl. zacl. zah. sered. osvity. [Mathematics: textbook. for 1 class of general secondary education institutions.]. K. : Heneza, 2018. 144 s. [in Ukrainian].
16. Ya doslidzhuu svit: pidruch. intehrovanooho kursu dlia 1 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). [I explore the world: an integrated course textbook for grades 1 of general secondary education (in 2 parts)]. Ch. 1 / T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, O. L. Khomych, I. V. Harbuziuk, N. V. Andruk, K. S. Vasilenko. K. : Vydavnytstvo «Alaton», 2018. 128 s. [in Ukrainian].
17. Lystopad N. P. Matematyka: pidruch. dlia 2 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Mathematics: a textbook for 2 classes of general secondary education]. K. : UOVTs «Orion», 2019. 160 s. [in Ukrainian].
18. Lystopad N. P. Matematyka: pidruch. dlia 4 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). [Mathematics: a textbook for 4 classes of general secondary education (in 2 parts)]. Ch. 1. K. : Orion, 2021. 73 s. [in Ukrainian].
19. Lystopad N. P. Matematyka: pidruch. dlia 4 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). [Mathematics: a textbook for 4 classes of general secondary education (in 2 parts)]. Ch. 2. K. : Orion, 2021. 66 s. [in Ukrainian].

УДК 378: 005.336.2-026.15|37.063:378.4
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-29>

Ігор БАЙ,

orcid.org/0000-0002-5680-0694

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) igor.bai@pnu.edu.ua*

Наталія МАКСИМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6041-6783

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) nataliia.maksymenko@pnu.edu.ua*

Наталія САЛИГА,

orcid.org/0000-0003-0541-4424

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) nataliia.salyha@pnu.edu.ua*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті визначені актуальні проблеми процесу формування креативної компетентності майбутніх педагогів у вітчизняних закладах вищої освіти. Констатується, що основною метою вищої школи є підготовка висококваліфікованого фахівця з високим рівнем педагогічного професіоналізму та сформованістю в нього креативної компетентності. Зазначається, що вирішення означеної задачі можливе за умови розв'язання цілої низки протиріч.

Представлено аналіз наукових джерел із порушеної проблеми. Автори зауважують, що поза увагою дослідників залишаються питання формування креативної компетентності майбутніх педагогів на засадах системного підходу до процесу їхньої підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти.

Авторами представлено якісну характеристику поняття «креативність», охарактеризовано її компоненти та представлено дискусію з означеного питання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Стверджується, що креативність визначається такими показниками: здатність до виявлення й постановки проблем; спроможність висувати значну кількість ідей; гнучкість мислення; оригінальність; вміння мислити нестандартно; спроможність здійснювати аналіз і синтез тощо.

Аналіз поняття «креативна компетентність» дозволяє стверджувати, що вона включає в себе мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, знання, вміння, навички. У кожному компоненті креативність виявляється на різних рівнях діяльності.

Розглянуто поняття «креативна компетентність майбутнього педагога», визначено її наукові засади, розглянуто особливості її формування в закладах вищої освіти України.

Системний підхід розглядається авторами як такий, що спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів. Стверджується, що важливість означеного підходу зумовлюється тим, що за його реалізації відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в розвитку і русі.

Визначено перспективи подальших досліджень проблеми формування професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Ключові слова: *системний підхід, креативна компетентність, процес підготовки майбутнього педагога, заклади вищої освіти.*

Ihor BAI,

orcid.org/0000-0002-5680-0694

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Professional Methods and

Technologies of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) igor.bai@pnu.edu.ua

Nataliia MAKSYMENKO,

orcid.org/0000-0002-6041-6783

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Professional Methods

and Technologies of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) nataliia.maksumenko@pnu.edu.ua

Nataliia SALYHA,

orcid.org/0000-0003-0541-4424

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy

and Educational Management

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) nataliia.salyha@pnu.edu.ua

SYSTEMIC APPROACH TO THE PROCESS OF FORMING CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

The article defines current problems of the process of forming creative competence of future teachers in native institutions of higher education. It is stated that the main purpose of higher school is to train a highly qualified specialist with a high level of pedagogical professionalism and well-formed creative competence. It is noted that solution of the given task is possible under condition of resolving a number of contradictions.

There has been presented the analysis of scientific sources on the touched problem. The authors state that questions about forming creative competence of future teachers on the basis of systemic approach to the process of their training in native institutions of higher education remain unnoticed by scientists.

It is described a qualitative characteristic of the concept «creativity», its components are characterized as well. The discussion concerning the given problem in national and foreign pedagogy is also presented. It has been argued that creativity is determined by such indicators: ability to identify and raise problems; capacity to put forward a significant number of ideas; flexibility of thinking; originality; ability to think outside the box; capability to analyze and synthesize and so on.

The analysis of the concept “creative competence” allow to insist that it includes motives, goals, value orientations, knowledge, abilities, skills. In every component the creativity reveals itself at different levels of activity.

The concept “creative competence of a future teacher” is analyzed; its scientific fundamentals and peculiarities of formation in institutions of higher education of Ukraine are specified and considered.

The systemic approach is considered by the authors as such that is aimed at disclosing of an integrity of pedagogical objects. It has been affirmed that the importance of the noted approach is due to the fact that on condition of its realization, relatively independent components are examined not in isolation, but in their interconnection, in development and movement.

The prospects for further researches of the problem of forming professional competencies of future teachers have been determined.

Key words: *systemic approach, creative competence, process of training future teacher, institutions of higher education.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти суспільство висуває підвищені вимоги до підготовки компетентних, творчих, інтелектуальних фахівців, спроможних вирішувати неординарні та нестандартні питання, швидко та якісно розв'язувати проблемні ситуації. Відповідно, в закладах вищої освіти мають

вирішуватися завдання, спрямовані на формування креативно-професійного випускника, здатного до творчої діяльності та ефективної реалізації професійних проблем.

Вирішити означені завдання, на наше переконання, можливо за умови розв'язання цілої низки протиріч між:

– високими вимогами суспільства до якісної підготовки педагогів та ще недостатньою відповідністю означеної підготовки цим вимогам;

– об'єктивною потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем креативної компетентності та неналежним станом її сформованості у випускників закладів вищої освіти;

– необхідністю системного підходу до вирішення поставлених завдань та відсутністю механізмів його впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутнього педагогічного працівника.

Аналіз проблеми на теоретичному та практичному рівнях засвідчує, що сучасні умови, в яких доведеться працювати майбутнім фахівцям, відрізняються швидкозмінністю, що, як наслідок, вимагає від них сформованості вмінь орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, долати перешкоди, висловлювати свою думку, виявляти толерантність до інших ідей, виявляти здатність до аналізу нових завдань та знаходити шляхи їхнього вирішення.

Задля вирішення означених викликів важливо здійснювати якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти на засадах застосування адекватних підходів, що мають відповідати запитам педагогічної науки та практики.

Підтримуємо точку зору вітчизняних та зарубіжних науковців про те, що, враховуючи завдання, які стоять сьогодні перед вітчизняною системою освіти, та з огляду на важливість і необхідність її реорганізації особливої уваги заслуговує системний підхід до формування креативної компетентності фахівців в закладах вищої освіти. Цю позицію обґрунтовуємо тим, що тільки на засадах означеного підходу можливо здійснити інтеграцію різних наук та спрямувати їх на досягнення цілей освітньої діяльності.

Важливість та необхідність вирішення питань, пов'язаних з впровадженням системного підходу в освітню діяльність закладів вищої освіти, зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз досліджень. Проблема формування творчої та креативної особистості досліджувалася багатьма зарубіжними та вітчизняними ученими, такими як Ф. Баррон, Г. Костюк, В. Крутецький, А. Маслов, В. Моляко, В. Рибалка, Є. Торранс тощо; педагогічним та психологічним аспектам розвитку креативних здібностей та творчого потенціалу особистості присвячені наукові розвідки А. Антонова, В. Андрєєва, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, А. Морозової, А. Половинкіна; розробкою проблем обдарованості та розвитку творчої особистості займалися А. Єсаулов, Н. Лейтес, В. Моляко, В. Рибалко, С. Сисоєва, С. Рубінштейн, М. Холодна та ін.

Означеними вченими було визначено якісні характеристики поняття «креативність», розроблено наукові засади процесу розвитку креативної особистості, запропоновано шляхи формування означеного феномена на різних етапах підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Однак ще невирішеними залишаються питання формування креативної компетентності майбутніх педагогів на засадах системного підходу до процесу їхньої підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти.

Мета статті – визначити особливості застосування системного підходу до формування креативної компетентності майбутніх педагогів та намітити шляхи його впровадження в закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях зазначається, що креативність як психолого-педагогічний феномен передбачає наявність таких необхідних складників: компетентність; креативне мислення (латеральне, бічне, поперечне, тобто нестандартне, яке сприяє генеруванню значної кількості ідей шляхом руйнування або зміни існуючих стандартів); мотивація – внутрішня (особиста зацікавленість) і зовнішня (матеріальні та кар'єрні стимули).

Відомий психолог Дж. Гілфорд стверджував, що креативність як природний творчий потенціал людини закладається генетично. Він виділив шість параметрів креативності, до яких відніс: здатність до виявлення й постановки проблем; спроможність генерувати велику кількість ідей; гнучкість – уміння породжувати різноманітні ідеї; оригінальність – спроможність акумулювати віддалені асоціації; вміння відповідати на виклики нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; уміння ставити та вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу (Гілфорд, 1965).

Натомість С. Косянчук визначає креативність як здатність до новаторської діяльності, яку може розвинути кожен. На його думку, її формування залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників. Перші зумовлюються впливом оточення й середовища, другі – потребами, особливостями й інтересами самої людини.

У структурі креативної діяльності вчений виділяє такі компоненти: процес творчої діяльності (послідовність творчих актів); продукт (результат) цієї діяльності; особистість творця (характеризується певними якостями); середовище (колектив; стимулятори і бар'єри); умови, в яких здійснюється творча діяльність. Погоджуємося з точкою зору науковця про те, що креативність опосередковується діяльністю творця (Косянчук, 2017: 11).

Заслуговує на увагу позиція С. Дімітрової-Бурлаєнко, яка, проаналізувавши в сучасних психолого-педагогічних джерелах основні підходи до усвідомлення суті поняття «креативність», зазначає, що креативність, на думку багатьох дослідників, характеризується тим, що носить інтегративний характер та нерозривно пов'язана з мотиваційною, інтелектуальною, вольовою, емоційною, діяльнісною та рефлексивною сферами особистості. Вчена аналізує взаємозв'язок між поняттями «творчість» і «креативність» і робить висновок, що креативність і творче мислення як особистісні категорії є обов'язковим компонентом професійної компетентності будь-якого фахівця (Дімітрової-Бурлаєнко, 2017: 3).

Важливими для нашого дослідження є наукові доробки С. Сисоєвої, яка визначає такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; розвинута уява, творча фантазія; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; самостійність; допитливість; наполегливість; ентузіазм тощо; специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці тощо (Сисоєва, 2006: 98–99).

Результати аналізу різних позицій вчених щодо порушеної проблеми дозволили констатувати, що креативність розглядається ними як цілісна інтегративна властивість особистості, яка пов'язана з мотивацією, емоціями, компетентністю, гнучкістю (Т. Баришева, Ю. Жигалов); вона є проявом рис творчого (дивергентного) мислення (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс), що виявляється як здатність до творчості (Дж. Гілфорд, І. Брякова). Деякі науковці визначають її як спроможність відмовлятися від стереотипного способу мислення (Р. Сімпсон, Е. Торренс), здатність вносити щось нове в наявний досвід (Ф. Баррон) та породжувати неординарні ідеї в процесі постановки і вирішення нових проблем (М. Воллах).

У своєму дослідженні враховуємо всі окреслені характеристики та акцентуємо увагу на тому, що креативність і творче мислення як особистісні категорії є обов'язковим компонентом у складі професійної компетентності будь-якого фахівця, а креативна компетентність відображає творчий характер діяльності особистості.

Аналіз поняття «креативна компетентність» дозволяє стверджувати, що вона включає в себе мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, знання, вміння, навички. У кожному компоненті креативність виявляється на різних рівнях діяльності.

Означена компетентність являє собою складне особистісне утворення, що охоплює інтелектуальну та емоційну сферу моральних цінностей та сприяє принципово новому, інтегративному рівню перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу задля досягнення принципово нового результату діяльності.

Як стверджує Т. Воробйова, креативна компетентність визначає «готовність людини до творчості в умовах багатомірності сучасної культури; рівень оволодіння специфічними «мовами» різних видів творчої діяльності, які дозволяють людині дешифрувати інформацію з різних галузей і перекласти її на «мову» своєї творчості; ступінь опанування особистою системою навичок та вмінь, від яких залежить здатність здійснити задумані ідеї» (Воробйова, 2012: 114).

Зі свого боку Ф. Шаріпов виділяє такі якості, властиві креативній компетентності особистості: «здатність до творчості, до вирішення проблемних завдань; винахідливість; гнучкість і критичність розуму, інтуїція, самобутність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу та комбінування, здатність до перенесення досвіду, здатність передбачення; емоційно-образні якості: натхненність, емоційний підйом в творчих ситуаціях; асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, відчуття новизни, чуйність до протиріч, здатність до емоційного відгуку (емпатійність); володіння розкутістю думок, почуттів і рухів; вміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів; здатність формулювати гіпотези, конструювати версії їх доказів; схильність до ризику, прагнення до свободи» (Шаріпов, 2014: 63).

Психологи стверджують, що креативність не є вродженою характеристикою індивіда. Вона визначає таку якість особистості, яка може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання. До таких умов вчені відносять розвиток особистості, мотивацію до творчої діяльності та свободу індивідуальності. Вони розглядаються різні шляхи формування креативної компетентності майбутнього педагога. Одним із них визначається системний підхід до вирішення порушеної проблеми.

Узагальнюючи позиції вчених щодо визначення особливостей та якісних характеристик

поняття «креативна компетентність», зазначимо, що ми розглядаємо її як якісне інтегративне утворення, що складається з мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, які виявляються на різних рівнях діяльності. Вважаємо її категорією, яка виражає здатність особистості до варіативності, гнучкості, інноваційності мисленнєвої діяльності, що передують процесу творчої дії.

Результати аналізу наукової літератури з означеного питання засвідчили, що українськими і зарубіжними вченими приділено чималу увагу питанням впровадження системного підходу в процес професійної підготовки майбутніх педагогів. Системний підхід вони розглядають як напрям методології досліджень, що полягає в розгляді об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними.

В останні десятиліття цей підхід набуває особливої актуальності у вітчизняних закладах вищої освіти України. Це зумовлюється тим, що, як справедливо зазначає Л. Пшенична, перед вищою школою стоїть завдання підготувати «неординарного, творчого випускника, який би мав риси творчої особистості: високу працездатність і продуктивність праці; широту і революційність мислення; цілеспрямованість і предметність у роботі; уміння виокремити в явищі центральне питання, збагнути його як проблему і зробити системний аналіз, проводити дослідження процесів» (Пшенична, 2019: 228).

Погоджуємося з думкою С. Орґєєвої зі співавторами про те, що наукова цінність системного підходу визначається його значенням як єдиного принципу, що відображає світоглядний рівень дослідження; як універсального методу пізнання; як технології дослідження, що протистоять стихійності, суб'єктивізму і створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків (Орґєєва, 2015).

У нашому дослідженні системний підхід розглядаємо як такий, що спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів. Вважаємо, що важливість системного підходу зумовлюється перш за все тим, що за його реалізації відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в розвитку і русі.

Проблема підготовки фахівців із позицій системного підходу, на думку Н. Самборської, полягає в тому, що його сутність у наукових дослідженнях зводиться до кількох характеристик:

– система передбачає наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим;

– кожна з частин цілого відображає певною мірою всю систему, однак ціле домінує над сукупністю складових частин;

– система – це складно організований об'єкт, що складається з підсистем (Самборська, 2015: 100).

Важливою в даному контексті є думка О. Березюк, яка розглядає процес формування компетентності фахівця в аспекті системного підходу та визначає такі його показники:

– готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект);

– володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);

– досвід прояву компетентності в різних ситуаціях (поведінковий аспект);

– ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий аспект);

– емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (Березюк, 2015: 198).

Окрім цього, вчена виокремлює дидактичні умови, за яких система формування професійної компетентності майбутніх фахівців може бути успішною. До них віднесено такі: «забезпечення інтеграції необхідної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та пізнавальної діяльності в процесі формування фахової компетентності; самостійне опанування виховними цінностями та відповідними культурними здобутками» (Березюк, 2015: 205).

Даній думки дотримуються й інші науковці, зокрема О. Марущак, яка із цього приводу зазначає: «Перед студентом, який включений у систему професійної підготовки, поряд із виконанням тих вимог, що висуваються з боку викладачів, стоїть низка психологічних завдань, вирішити які він повинен самостійно, в межах власної програми саморозвитку» (Марущак, 2015).

Висновки. Результати аналізу наукових джерел за темою дослідження дозволили констатувати наявність значної кількості необхідних напрацювань із проблеми впровадження системного підходу до підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Дослідження основних аспектів порушеної проблеми дозволило встановити різні напрями впровадження системного підходу в процес формування креативної компетентності фахівців.

До них відносимо:

– забезпечення інтеграції необхідної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів;

- упровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес підготовки педагогів у закладах вищої освіти;
- реалізацію комплексного підходу до формування професійної самосвідомості майбутніх бакалаврів педагогічної освіти;
- надання переваги практичному компоненту підготовки фахівців у формуванні їхньої креативної компетентності, що передбачає системну апробацію здобутих знань на практиці;
- формування міжособистісних стосунків на основі реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу;

- налагодження та реалізацію співпраці в різних сферах і на різних рівнях, активізацію методик саморозвитку та самовдосконалення задля формування позитивної Я-концепції;

- створення в освітньому процесі атмосфери довіри, співпраці, комунікабельності, обміну досвідом тощо.

Перспективними напрямками вирішення означеної проблеми вважаємо створення моделі впровадження системного підходу до формування креативної компетентності майбутніх педагогів та її апробацію в освітньому процесі закладів вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія* / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.
2. Воробійова Т. Диференціація компонентів креативної компетентності молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць* УПДПУ ім. П. Тичини. 2012. Вип. 43(2). С. 113–118.
3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психология мышления* / Под ред. А. М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. 46 с.
4. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. 58. С. 3–14.
5. Косянчук С. Проблема модернізації освітнього середовища: аксіологічно-акмеологічний контекст. *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психо-дидактики імені Я. А. Коменського*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Ч. I. С. 9–12.
6. Марущак О. В. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 394–399.
7. Оргєєва С. В., Хачатрян В. В., Черниш Л. П. Системний підхід до структури професійної підготовки майбутніх авіафахівців. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія* : зб. наук. пр. Київ : НАУ, 2015. Вип. 6. С. 134–139.
8. Пшенична Л., Мотречко В. Від креативного студента до неординарного фахівця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9(93). С. 228–236.
9. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. № 85. С. 97–101.
10. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
11. Шарипов Ф. В. Психолого-педагогические аспекты развития креативности учащихся. *Успехи современного естествознания*. 2014. № 10. С. 61–70.

REFERENCES

1. Bereziuk O. S. Systemnyi pidkhdid do formuvannia polikulturalnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv u suchasnomu osvithomu prostori [Systemic approach to the formation of multicultural competence of future specialists in modern educational space]. *Professional pedagogical education : system researches: monograph*. Zhytomyr: Ed. of Zhytomyr Ivan Franko State University, 2015. pp. 193-209 [in Ukrainian].
2. Vorobiova T. Dyferentsiatsiia komponentiv kreatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Differentiating components of the creative competence of junior pupils]. *Psychological and pedagogical problems of rural school: a collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna*, 2012, Nr 43 (2). pp. 113-118 [in Ukrainian].
3. Gilford Dzh. Tri storonyi intellekta. [Three sides of intellect]. *Psychology of thinking*. M.: Progress, 1965. 46 p. [in Russian].
4. Dimitrova-Burlaienko S. D. Geneza poniattia «kreatyvna kompetentnist» u konteksti psykhologo-pedahohichnykh doslidzhen [Genesis of the concept «creative competence» in the context of psychological and pedagogical researches]. *The collection of scientific papers «Pedagogy and Psychology»*. Kharkiv, 2017. Nr 58. pp. 3-14 [in Ukrainian].
5. Kosianchuk S. Problema modernizatsii osvithoho seredovyshcha: aksiolohichno-akmeolohichnyi kontekst [The problem of modernizing the educational environment: axiological-acmeological context]. *Folia Comeniana: Bulletin of the Polish-Ukrainian scientific and research laboratory of psychodidactics named after Ya. A. Komenskyi*. Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2017. Part I. pp. 9-12 [in Ukrainian].
6. Marushchak O. V. Struktura systemnoho pidkhdodu do profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv tekhnolohii [The structure of a systematic approach to the professional training of future technology teachers]. *Modern informational*

.....
technologies and innovative methods in professional training: methodology, theory, experience, problems. 2015. Nr 41. pp. 394-399 [in Ukrainian].

7. Orhieieva S. V., Khachatryan V. V., Chernysh L. P. Systemnyi pidkhid do struktury profesiinoi pidhotovky maibutnikh aviafakhivtsiv [Systematic approach to the structure of professional training of future aviation specialists]. *Bulletin of the National Aviation University*. Series: Pedagogy. Psychology : collection of scientific papers. Kyiv : NAU, 2015. Nr 6. pp. 134-139 [in Ukrainian].

8. Pshenychna L., Motrechko V. Vid kreatyvnoho studenta do neordynarnoho fakhivtsia [From a creative student to an extraordinary specialist]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2019. Nr 9 (93), pp. 228-236 [in Ukrainian].

9. Samborska N. M. Sotsialno-komunikatyvna kompetentnist maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u konteksti systemnoho ta kompetentnisnoho [Social and communicative competence of future medical workers in the context of systemic and the competence-based]. *Problems of education : Scientific and methodical collection*. Institute of innovative technologies and educational content of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2015. Nr 85. pp. 97-101 [in Ukrainian].

10. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Manual. Kyiv: Millennium, 2006. 344 p. [in Ukrainian].

11. Sharipov F. V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya kreativnosti uchaschihsya [Psychological and pedagogical aspects of developing students' creativity]. *The successes of modern natural science*, 2014. Nr 10. pp. 61-70 [in Russian].

УДК 37.016:81'243]:616-036.21

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-30>

Ольга БАШКІР,

orcid.org/0000-0001-5237-9778

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

*Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) boi83@ukr.net*

Оксана КАДАНЕР,

orcid.org/0000-0001-8671-284X

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов № 1

*Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) kadaneroksana@ukr.net*

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Питання організації змішаного навчання іноземної мови в закладах освіти України є наразі актуальними і перспективними і прямо залежать від мотивації вчителів підвищувати рівень своєї професіограми, яку становлять здатність планувати і реалізовувати дистанційний освітній процес; здатність здійснювати процес навчання, виховання і розвитку учнів в режимах онлайн та офлайн; здатність створювати безпечне та психологічно комфортне освітнє середовище; здатність налагоджувати та підтримувати партнерські стосунки з родинами учнів; здатність до постійного професійного розвитку, самооцінювання та рефлексії.

У статті зазначено, що ключовим для формування професіограми вчителя іноземної мови є його мотивація здійснювати навчання дистанційно в умовах пандемії COVID-19 через бажання бути сучасним і не відставати від життя; звичка працювати добросовісно; цікавість до творчості та новизни; здобуття нових умінь і покращення якості знань; можливість застосування досвіду в колективі; бажання бути корисним суспільству, учням, колегам тощо. З'ясовано, що підвищенню рівня професіограми вчителів іноземної мови сприяють авторські уроки на каналі YouTube, матеріали для освітян на EdEra та Prometheus, різноманітні вебінари, онлайн-курси та майстер-класи, онлайн-конференції, онлайн-семінари та проекти.

Уточнено, що професіограму сучасного вчителя іноземної мови становлять навички застосування різноманітних онлайн-ресурсів, зокрема: організація занять та перевірки самостійної роботи (Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello, Mentimeter, Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister), організація індивідуальної (Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom) та групової роботи (Zoom, Kahoot, Trello, Padlet), організація контролю (Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Kahoot, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello), проведення рефлексії (Jamboard, Edpuzzle, Mentimeter), узагальнення вивченого (Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister).

Ключові слова: *навчання, дистанційне, змішане, професіограма, вчитель, іноземна мова.*

Olha BASHKIR,

orcid.org/0000-0001-5237-9778

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Professor at the Department of Educology and Innovative Pedagogy

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) boi83@ukr.net

Oksana KADANER,

orcid.org/0000-0001-8671-284X,

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 1

Yaroslav Mudryi National Law University

(Kharkiv, Ukraine) kadaneroksana@ukr.net

PROFESSIOGRAM OF A FOREIGN TEACHER IN THE PANDEMIC

Issues of organizing blended foreign language teaching in educational institutions of Ukraine are still relevant and promising and directly depend on the motivation of teachers to increase the level of their professional profile, which is the ability to plan and implement distance learning; the ability to carry out the process of learning, education and

development of students online and offline; the ability to create a safe and psychologically comfortable educational environment; the ability to establish and maintain partnerships with students' families; ability to continuous professional development, self-esteem and reflection.

The article indicates that the key to the formation of the profессиogram of a foreign language teacher is his motivation to carry out training remotely in the context of the COVID-19 pandemic due to the desire to be modern and keep up with life; the habit of working conscientiously; interest in creativity and novelty; obtaining new skills and improving the quality of knowledge; the possibility of applying experience in a team; desire to be useful to society, students, colleagues, and the like. It was found that the author's lessons on the YouTube channel, materials for teachers on EdEra and Prometheus, various webinars, online courses and master classes, online conferences, online seminars and projects contribute to an increase in the level of the profессиogram of foreign language teachers.

It was clarified that the profессиogram of a modern foreign language teacher is made up of the skills of applying various online resources, including: organizing classes and checking independent work (Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello, Mentimeter, Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister), organizing individual (Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom) and group work (Zoom, Kahoot, Trello, Padlet), organizing control (Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Kahoot, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello), conducting a reflection (Jamboard, Edpuzzle, Mentimeter), summarizing what was learned (Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister).

Key words: distance learning, blended, profессиogram, teacher, foreign language.

Постановка проблеми. Питання підвищення кваліфікації вчителів та науково-педагогічних працівників наразі є гострим викликом української освіти. Насамперед це пов'язане з упровадженням Концепції нової української школи на виклик Закону України «Про освіту» від 2017 року. Обговорення Закону, суті та ідеології вітчизняної освіти призвело до актуалізації громадської думки, розгортання кампанії упровадження нової української школи та підготовки вчителів до реалізації її концептів. Педагогіка партнерства, готовність до інновацій, нові стандарти й результати навчання, автономія школи і вчителя, фінансування освіти – це ті блоки, які потребували аналізу та розтлумачення (уточнення) серед учительської спільноти.

Реформи загальної середньої освіти зумовили створення умов для підвищення кваліфікації вчителів. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019) учительство має можливість підвищувати кваліфікацію в різних формах (заочна, дистанційна, вечірні заняття); навчання освітян можуть проводити не лише заклади освіти, а й будь-які інші юридичні чи фізичні особи, зокрема громадські, державні та інші організації. Безперервності професійного розвитку педагогів сприяють три форми освіти: формальна, неформальна та інформальна. Крім традиційного підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, освітяни мають можливість долучатися до інших видів підвищення кваліфікації, а саме стажування, участі в сертифікованих програмах, тренінгах, семінарах, практикумах, нарадах, вебінарах, майстер-класах тощо (Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019).

Особливо гостро постало питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників у період пандемії. За даними ЮНЕСКО, у зв'язку з пандемією понад 100 країн зачинили заклади загальної середньої освіти, де навчалося більше ніж половина учнів усього світу. Освітні системи зіштовхнулися з проблемами, зокрема в Україні, відповідно до результатів анонімного опитування Державної служби якості освіти, серед них виявлено *технічні* (відсутність необхідної техніки, низький рівень Інтернет-зв'язку), *методичні* (відсутність досвіду здійснення дистанційного навчання як учителів, так і учнів, незнання сучасних освітніх платформ і технологій) (Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання, 2021).

Аналіз досліджень. Питаннями інформатизації освітнього процесу в цілому займалися Ю. Жукова, О. Тимчик; питаннями підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – О. Вернидуб, Т. Іванова, Т. Литвиненко, М. Шарплз та ін.; форми та технології підвищення професійної майстерності вчителів досліджують Н. Грицишина, Т. Дятленко, Н. Зирянова К. Еган, Н. Євдокимова, С. Литвиненко, М. Михнюк, В. Сидоренко та ін.

Аналіз післядипломної підготовки вчителів демонструє широке практичне використання таких форм підвищення їхньої кваліфікації, як кафедра, дослідно-експериментальний майданчик, авторська школа, фокус-група, ініціативна група, методичний фестиваль, аукціон педагогічних ідей, методичний ринг, дидактична майстерня, клуб професійної майстерності, консалтинговий центр тощо.

Підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови має свої виклики, оскільки організація інтерактивної комунікативної взаємодії учнівства, говоріння на відстані має свою специфіку та потребує окремого дослідження. Поза увагою

дослідників залишаються форми підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови з огляду на карантинні умови. **Метою статті** є виявлення складників професіограми вчителя іноземної мови в умовах пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу. В Україні існує два види реалізації дистанційного навчання: як окремий, самостійний формат здобуття освіти та використання технологій дистанційного навчання як доповнення інших форм здобуття освіти. У такий спосіб перед учителями іноземної мови постало два завдання: мотивувати учнівство самостійно здобувати знання з іноземної мови, інформуючи їх про всі платформи, які цьому сприяють, та активно упроваджувати в освітній процес змішане навчання, яке передбачає активне використання дистанційних майданчиків та ресурсів.

Відповідно до орієнтовного профілю цифрових компетенцій учителя (DigCompEdu) О. В. Аніщенко зазначає шість аспектів, що в сукупності дозволяють комплексно охарактеризувати цифрові компетентності педагога: 1 – фокусування на використанні цифрових технологій у професійному педагогічному середовищі; 2 – спрямованість на розвиток професійних навичок із пошуку, створення і спільного використання цифрових освітніх ресурсів; 3 – фокусування на формуванні в педагогів необхідних навичок щодо використання цифрових інструментів у навчанні та викладанні; 4 – володіння цифровими інструментами для оцінювання результатів навчання; 5 – спрямованість на використання цифрових інструментів для розширення освітніх можливостей тих, хто навчається; 6 – зміст діяльності педагога, що уособлює супровід процесу розвитку цифрової компетентності тих, хто навчається. На наше переконання, важливою є здатність педагога використовувати цифрові технології для побудови траєкторії неперервного особистісно-професійного розвитку в інформаційному просторі, забезпечувати ефективну взаємодію у складі віртуальних команд тощо (Аніщенко, 2020: 208).

Особливе місце серед способів підвищення кваліфікації вітчизняної педагогічної спільноти посідає організація (Не)конференцій для професійного зростання шкільних педагогів загальноукраїнського та регіональних рівнів EdCamp Ukraine, міжнародних інтернет-марафонів, вебінарів від видавничої групи «Основа», програми стратегічного розвитку у сфері освіти «Global Educational Discovery», різноманітних педагогічних майстерень при закладах вищої освіти (Український відкритий університет післядипломної освіти, Обласний інститут післядипломної педа-

гогічної освіти ім. В. О. Сухомлинського, Національний університет «Львівська політехніка», Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» тощо). Одним із найважливіших їхніх завдань є творча трансформація нових педагогічних ідей і перспективного педагогічного досвіду в практику модернізації освіти, залучення вчителів до перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного досвіду в широкій і різноманітній практиці.

Досліджуючи питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, О. І. Башкір проаналізовано різні формати спілкування педагогів і виокремлено частовживані й епізодичні форми. На підставі теоретичного аналізу методико-педагогічної літератури, узагальнення комплексу заходів з підвищення професійної майстерності освітян України дослідницею охарактеризовано частовживані форми підвищення кваліфікації: доповідь з обговоренням, майстер-клас, тренінг, сторітеллінг, воркшоп, педагогічний коучинг (Bashkir, 2018).

Упровадження дистанційного навчання ускладнило реалізацію вчителем іноземної мови своїх обов'язків, зумовлених професіограмою вчителя (здатність планувати і реалізовувати освітній процес на основі особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів; здатність здійснювати процес навчання, виховання і розвитку учнів, основою якого є повага до прав людини, патріотизм, демократичні та інші загальнолюдські цінності; здатність створювати безпечне та психологічно комфортне освітнє середовище, орієнтоване на розвиток дітей та мотивацію їх до навчання; здатність налагоджувати та підтримувати партнерські стосунки з родинами учнів задля розвитку здібностей та можливостей кожної дитини; здатність до постійного професійного розвитку, самооцінювання та рефлексії). Цьому сприяє використання окремих дистанційних платформ (Жукова, Тимчик, 2021: 21).

За результатами опитування О. В. Овчарук у 2020 році, виявлено проблеми та потреби вчителів щодо впровадження дистанційного навчання та підвищення їхньої обізнаності у використанні онлайн-засобів: *відсутність чітких інструкцій з використання онлайн-засобів; низький рівень готовності вчителів і закладів освіти до онлайн-спілкування в умовах карантину; низька спроможність ділитись досвідом із колегами. Серед основних перешкод дослідниця виокремлює обмежений доступ до Інтернету; відсутність досвіду; брак інформації про онлайн-засоби; нечіткі інструкції від адміністрації закладів освіти; недостатня мотивація* (Овчарук, 2020: 3).

Наразі в Україні спостерігається значне покращення організації вивчення іноземної мови в закладах загальної освіти. На нашу думку, в цьому відіграло значну роль питання мотивації вчителів. Результати теоретико-емпіричного дослідження О. І. Башкір та Т. М. Собченко щодо виявлення стимулів професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти в контексті розбудови нової української школи показали, що актуальними й дієвими серед них є такі: бажання бути сучасним і не відставати від життя; звичка працювати добросовісно; цікавість до творчості та новизни; здобуття нових умінь і покращення якості знань; можливість застосування досвіду в колективі; бажання бути корисним суспільству, учням, колегам; перевірка своїх знань та вмінь тощо. Авторки підкреслюють чітку виразність учительства як змінної величини, яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, є найвизначнішим носієм змін у реалізації реформ. Ця подвійна роль педагогів в освітніх реформах – бути водночас і суб'єктом, і об'єктом реформацій – робить професійний розвиток педагогів зоною виклику та посиленого науково-практичного інтересу (Башкір, Собченко, 2019: 36).

Позитивна тенденція спостерігається в тому, що 61 % учителів активно займається самоосвітою для забезпечення та організації дистанційного навчання. При цьому основним попитом користуються авторські уроки на каналі YouTube (72,9%), матеріали для освітян на EdEra (42,3%) та Prometheus (32,5%). Найбільш ефективними формами професійного розвитку педагогічні працівники є вебінари, онлайн-курси та майстер-класи, онлайн-конференції, онлайн-семінари та проекти. Позитивним є той факт, що вчителі почали опановувати нові онлайн-інструменти та шукати зручні для себе та учнів навчальні платформи, що дають змогу забезпечити групове та індивідуальне дистанційне навчання (Овчарук, 2020).

Про рівень готовності вчителів іноземної мови до впровадження змішаного навчання свідчить якість використання ними різноманітних онлайн-ресурсів. Організація занять та перевірка самостійної роботи здійснюється за допомогою таких хмарних сервісів та технологій, як

Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello, Mentimeter, Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister.

Зазначимо, що ці сервіси дозволяють абсолютно чітко упроваджувати ті ж методи організації навчання, що й під час традиційного навчання. Так, індивідуальну роботу доречно та ефективно здійснювати за допомогою Moodle, Skype, Viber, Telegram, Kahoot, Classroom. Групова і парна робота реалізується за допомогою можливостей об'єднання школярів у Zoom, а також Kahoot. Робота над проектами ефективно проводиться на платформах Trello і Padlet.

Поточному контролю сприятиме використання Microsoft Powerpoint, Zoom, Meet, Google Drive, Moodle, Kahoot, Jamboard, Edpuzzle, Canva, Padlet, Flipgrig, iLearn, Trello. Сервіси Jamboard, Edpuzzle, Mentimeter є ефективними для проведення рефлексії настрою як під час занять, так і після вивчення окремих тем іноземної мови, сервіси Bubbl.us, Coggle, Popplet, MindMeister сприяють узагальненню вивчення навчального матеріалу через розроблення інтелект-карт.

Висновки. Питання організації змішаного навчання іноземної мови в закладах освіти України є наразі актуальними і перспективними і прямо залежать від мотивації вчителів підвищувати рівень своєї професіограми, яку становлять здатність планувати і реалізовувати дистанційний освітній процес; здатність здійснювати процес навчання, виховання і розвитку учнів в режимах онлайн та офлайн; здатність створювати безпечне та психологічно комфортне освітнє середовище, орієнтоване на розвиток дітей та мотивацію їх до навчання; здатність налагоджувати та підтримувати партнерські стосунки з родинами учнів задля розвитку здібностей та можливостей кожної дитини; здатність до постійного професійного розвитку, самооцінювання та рефлексії.

Професіограму сучасного вчителя іноземної мови становлять навички застосування різноманітних онлайн-ресурсів, зокрема: організації занять та перевірки самостійної роботи, організації індивідуальної та групової роботи, організації контролю, проведення рефлексії, узагальнення вивченого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину в 2020/2021 навчальному році (за результатами онлайн-анкетування учасників освітнього процесу). URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf>.
2. Аніщенко О. В. Розвиток цифрових компетенцій педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих – актуалітет педагогічної науки і практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С. 206–212. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-55-206-214.
3. Башкір О. І., Собченко Т. М. Діагностика стимулів підвищення кваліфікації вчителів. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7(3). С. 29–39.
4. Жукова Ю. М., Тимчик О. А. Пандемія COVID як фактор інформатизації навчального процесу. *Priorities in the development of science and education*. Abstracts of XX International Scientific and Practical Conference. 2021. № 4. С. 19–24.
5. Овчарук О. В. Результати онлайн-опитування «Потреби вчителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(1). URL : <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text>.
7. Bashkir O. Modern formats of professional development of educational community. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2018. № 3(22). P. 116–127.

REFERENCES

1. Analytical information on the organization of distance learning in general secondary education in quarantine in the 2020/2021 academic year (according to the results of online surveys of participants in the educational process) URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf>
2. Anishchenko O.V. Rozvytok tsyfrovyykh kompetentsii pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh – aktualitet pedahohichnoi nauky i praktyky [Development of digital competencies of pedagogical staff in the field of adult education is an actuality of pedagogical science and practice]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* : zbirnyk naukovykh prats. Vinnytsia : TOV «Druk plus», 2020. Vyp. 55. S. 206–212. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-55-206-214
3. Bashkir O.I., Sobchenko T.M. Diahnostyka stymuliv pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv [Diagnosis of incentives for teacher training]. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (3). S. 29–39.
4. Zhukova Yu.M., Tymchik O.A. Pandemiia COVID yak faktor informatyzatsii navchalnoho protsesu [COVID pandemic as a factor in informatization of the educational process]. *Priorities in the development of science and education*. Abstracts of XX International Scientific and Practical Conference. 2021. №4. C. 19-24.
5. Ovcharuk O.V. Rezultaty onlain-opytuvannia «Potreby vchyteliv u pidvyshchenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu [The results of the online survey "Teachers' needs to improve their professional skills in the use of digital tools and ICT in quarantine]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2020. №2 (1). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1>
6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv» [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers] vid 21 serpnia 2019r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text>
7. Bashkir O. Modern formats of professional development of educational community. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2018. № 3(22). P. 116–127.

УДК 373.2.01:159.947

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-31>**Олена БЕЛОВА,***orcid.org/0000-0001-6162-4106*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *alena.bielova77@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У науковому дослідженні здійснено теоретичний аналіз з проблеми вивчення вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. Мета дослідження – здійснити теоретичний огляд наукових джерел, присвячених вольовій готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. Завдання дослідження: висвітлити теоретичний аналіз наукової літератури, як класичних, так і сучасних досліджень щодо проблеми вивчення: аргументувати визначення терміносполук «воля», «вольові якості», «вольове зусилля», «саморегуляція», «вольова готовність»; розглянути особливості розвитку вольової готовності в дітей дошкільного віку; розкрити негативні причини, що впливають на розвиток вольових зусиль; визначити напрямки формування вольових якостей у майбутніх учнів перших класів; охарактеризувати значимість вольових якостей у дітей старшого дошкільного віку для навчання в закладах загальної середньої освіти. Під час наукового теоретичного дослідження було розкрито зміст терміносполук та визначено значення вольової готовності до школи; досліджено, що в дітей старшого дошкільного віку сформовані самоконтроль та вольова довільність, яка проявляється під час виконання тривалих навчальних навантажень. Діти вміють подолати труднощі, доводять справу до логічного завершення, планують дії та самостійно контролюють їх виконання, обмежують свої бажання, адекватно оцінюють результати своєї діяльності, поведінки, передбачають наслідки; зазначено, що соціально-економічні умови здатні вплинути на розвиток вольових процесів у дітей старшого дошкільного віку та спричинити слабку регуляцію в діях, під час виконання завдань – потребу в допомозі від дорослих; окреслено, що вольові якості формуються під час ігрової та навчальної діяльності, їхній розвиток у ранньому та дошкільному віці ефективно сприятиме підготовці до школи. Зрілість вольової поведінки визначає сформованість мовленнєвих функцій, таких як планування й регуляція. Але під час опанування навичок мовленнєвої саморегуляції потрібен певний час та досвід; доведено, що майбутній першокласник має навчитись організовувати свої дії, регулювати поведінку, долати психоемоційні та фізичні навантаження.

Ключові слова: воля, вольові якості, вольове зусилля, саморегуляція, вольова готовність, діти старшого дошкільного віку.

Olena BIELOVA,*orcid.org/0000-0001-6162-4106*

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

(Kamyanets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) *alena.bielova77@gmail.com*

THEORETICAL JUSTIFICATION OF VOLUNTARY READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Scientific research carried out a theoretical analysis of the problem of studying the voluntary readiness for the school of older preschool children. The objectives of the study are to highlight the theoretical analysis of the scientific literature, both classical and modern research, on the problem of study: to argue the definition of the terms 'will', 'voluntary qualities', 'voluntary effort', 'self-regulation', 'voluntary readiness'; to consider the features of the development of voluntary readiness of children of preschool age; to reveal the negative reasons influencing the development of voluntary efforts; to determine the directions of older preschool age; and to characterize the significance of voluntary qualities in children of older preschool age, for education in general secondary education institutions. During scientific theoretical research, it was determined the content of terms. It is determined that children of the older preschool age have formed self-control and voluntary arbitrariness, which is manifested during long-term educational workloads. Children are able to overcome difficulties, bring the case to a logical conclusion, plan actions and independently control their implementation, limit their desires, adequately assess the results of their activities and behaviour; and anticipate the consequences. It is noted that socio-economic conditions can affect the development of volitional processes in older preschool children and

cause weak regulation of actions. While performing tasks, they need help from adults. It is outlined that strong-willed qualities are formed during play and educational activities. Their development at early and preschool age will effectively contribute to school preparation. The maturity of voluntary behaviour determines the formation of speech functions such as planning and regulation. But mastering the skills of speech self-regulation requires some time and experience. It is proven that the future first-grader must learn to organize their actions, regulate their behaviour, and overcome psycho-emotional and physical stress.

Key words: will, voluntary qualities, voluntary effort, self-regulation voluntary readiness, children of older preschool age.

Постановка проблеми. Вольова готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі стає актуальною проблемою як у дошкільній, так і в початковій освіті. Сформованість у дошкільному віці позитивних вольових якостей, таких як цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, самостійність, наполегливість тощо, сприяє кращій адаптації майбутнього школяра до засвоєння навчальної програми в школі, налагодженню комфортних стосунків із дорослими та колективом однолітків. Характер вольових зусиль залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей, темпераменту, стилю виховання, соціально-економічних умов, статі, типу нервової системи тощо. На думку багатьох вчених, великого значення набуває дошкільна освіта, яка формує вольові складові частини під час ігрової та навчальної діяльності і стає базою для початкової та загально середньої освіти. Вольова несформованість впливає й на особистісні якості дитини, що проявляється у вигляді лінії, впертості, боягузтві, емоційної неконтрольованості, недисциплінованості, пасивності, байдужості тощо, тобто всього, що заважає учню адекватно розвиватися, здобувати новий рівень знань, умінь та навичок в умовах шкільного навчання.

Відповідно, завданням нашого дослідження стає розкриття теоретичного аналізу наукових джерел, як класичних, так і сучасних досліджень щодо проблеми вивчення вольової готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку; обґрунтування терміносполук; вивчення особливостей розвитку вольової готовності в дітей дошкільного віку; визначення негативних факторів, що впливають на розвиток вольових складових частин; визначення напрямків формування волі у старших дошкільників; характеристика значимості вольових якостей у дітей для навчання у школі.

Аналіз досліджень. Проблемне питання щодо вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку розглядалось як класичними, так і сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими. Було встановлено, що в період дошкільного віку поведінка дитини змінюється від імпульсивної, безпосередньої до опосередкованої, керованої визначеними правилами,

вимогами, цілями (Н. Гуткіна, О. Смирнова); відбувається формування вищої форми вольової довільності (Д. Ельконін, Т. Шульга та ін.). Вольова готовність до навчання в школі передбачає здатність дитини самостійно здійснювати дії з предметами (В. Мухіна, В. Поуль); відповідати зразкам соціальної поведінки (Л. Виготський, С. Blair, С. Raver); усвідомлювати правила будь-якого виду діяльності (ігрового, навчального, соціального) (А. Венгер, Д. Ельконін та ін.); здійснювати самоорганізацію, активізацію на різних заняттях (Л. Соловйова); складати внутрішній план дій (О. Леонт'єв, Л. Божович, Д. Ельконін та ін.). Науковцями визначені проблеми вольової готовності (Е. Sorokoumova, М. Kurnosova), вплив на їхній розвиток соціально-економічних умов (С. Blair, С. Raver), розглянуті питання формування вольових якостей під час ігрової (Є. Гараєвої) та навчальної діяльності (Р. Павелків, О. Цигипало, Д. Ельконін).

Мета статті – теоретичне вивчення вольової готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах визначення терміносполук *воля*, *вольові якості*, *вольове зусилля*, *саморегуляція*, *вольова готовність* наповнені різним змістовим розумінням. Зокрема, *воля* – це психічна реалізація здатності особистості свідомо керувати своїми діями, приймати рішення для досягнення поставленої мети.

Вольові якості – це стійка психічна установка, спрямована на реалізацію своєї діяльності. До позитивних вольових якостей відносять: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витривалість, ініціативність, самовдосконаленість, самостійність, самовладання тощо. До негативних – імпульсивність, недисциплінованість, навіюваність, впертість, лінощі, боягузтво тощо.

Вольове зусилля – це інтенсивні внутрішні сили та емоційна стійкість, які налаштовують психічні та фізичні механізми особистості для реалізації визначених цілей.

Саморегуляція – це вміння управляти своїм психоемоційним станом за допомогою мовлення, процесом уявлення та механізмом дихання.

Розуміння вищезазначених термінів дає можливість уявити зміст *вольової готовності* дитини старшого дошкільного віку до школи – це вміння зосереджуватися на відповідній діяльності; долати труднощі під час виконання завдань; підпорядковувати свої дії поставленій меті; контролювати внутрішні і зовнішні дії, психічні процеси та поведінку зокрема.

За дослідженнями Д. Ельконіна, на вольову готовність до школи впливає вміння зосереджуватися на діяльності, вміння виконувати її за вербальною інструкцією дорослих. Науковець запевняє, що довільна поведінка, а відповідно, й вольові зусилля розвиваються під час рольових ігор у колективі однолітків. Такі умови допомагають дитині корегувати свої недоліки за зразком інших дітей. Розглядаючи проблему вольової готовності до школи, вчений на перше місце ставив сформованість передумов до навчальної діяльності: вміння свідомо керувати своїми діями; орієнтуватися у вимогах, що заявлені дорослими; вміння уважно слухати того, хто говорить, і чітко виконувати завдання; вміння виконувати завдання за зоровим зразком (Д. Ельконін, 1989: 287–288).

Учені (Д. Ельконін, О. Смірнова, Б. Смірнов, G. Duncan та ін.) довели, що на успішність становлення вольової поведінки впливають індивідуальні відмінності дітей, їхня пізнавальна спрямованість та фізичні зусилля. Є. Рогов стверджує, що, крім розвитку позитивних вольових якостей (самостійність, упевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо), діти легко наслідують (під впливом навіювання) й негативний приклад, що характеризує їхню недостатню стійкість та довільність вольових зусиль у соціальному просторі.

Самоконтроль і вольова довільність у старш-Самоконтроль і вольова довільність у старших дошкільників формується під час навчальної діяльності. За спостереженнями Р. Павелкова, О. Цигипало, діти можуть витримувати тривалі вольові навантаження: долати труднощі, доводити справу до логічного завершення, зосереджуватися на вербальних інструкціях, планувати дії (у важких ситуаціях обговорюють дії в голос), обмежувати власні бажання, адекватно оцінювати результати своєї діяльності та поведінки, передбачати наслідки. Майбутній першокласник, за словами авторів, має навчитись організовувати свої дії, регулювати поведінку, отримувати задоволення від подолання труднощів, відчувати інтерес до виконання навчальних завдань (Р. Павелків, О. Цигипало, 2013: 83–84).

Дослідження Е. Sorokoumova, M. Kurnosova довели, що особливість вольового компоненту

включає здатність дітей старшого дошкільного віку ставити перед собою лише близькі, конкретні цілі, які обмежені умовами навчального завдання, під час виконання яких у більшості дошкільників спостерігається слабка регуляція своїх дій, виникає потреба в допомозі зі сторони дорослих як у плануванні, так і контролі за процесом діяльності (Е. Sorokoumova, M. Kurnosova, 2020).

С. Blair, С. Raver вказують, що на розвиток у дитини навичок саморегуляції та вольових зусиль впливає соціально-економічні умови. Недостатня сформованість цих якостей виявляється в дітей, що проживають у родинах, які не можуть забезпечити їм оптимальний розвиток. Автори зазначають, що оволодіння дітьми навичками саморегуляції дає можливість створити основу для супутнього прогресу у зростанні академічних здібностей. Підтримка під час раннього та дошкільного навчання ефективно сприяє підготовці до школи (С. Blair, С. Raver, 2015).

Вольова готовність до шкільного навчання з позиції Є. Гараєвої визначається як будь-яка регуляція поведінки під час навчальної діяльності, де визначаються мотиви, цілі та мобілізуються зусилля для їх досягнення. Вчена підкреслює, що вольова готовність успішно формується, якщо в старшому дошкільному віці під час гри. Як основні критерії виділяють вольову готовність, вольову поведінку, мотивацію на досягнення мети, орієнтацію на задану систему вимог, здатність до самоорганізації, адекватність самооцінки та відношення до оцінки (Є. Гараєва, 2019).

Науковиця В. Мухіна зазначає, що для розвитку вольових якостей дитина має пройти певні етапи: цілеспрямованість дій; постановку мети; активну мотивацію; регульоване мовлення під час відповідних дій (В. Мухіна, 2006: 271–282). Становлення вольової поведінки залежить від сформованості мовленнєвого планування й регуляції. Для опанування навичок словесної саморегуляції потрібен певний час та досвід. Тому, на думку В. Поуль, активізація регулятивної та планувальної функцій мовлення (відбувається під час навчання зв'язного висловлювання) є важливою психологічною умовою оптимізації процесу розвитку вольової поведінки (В. Поуль, 2018: 72–90).

Показниками вольової готовності, за твердженнями Л. Кожаріної, є чотири стадії розвитку дитини: I – вміння розуміти правила поведінки; II – аналіз своїх дій; III – осмислення життєвих ситуацій, оцінювання своїх вчинків та дій з позиції соціальних поведінкових норм; IV – усвідомлення, керування своїми діями, передбачення результатів своєї діяльності (Л. Кожаріна, 1992: 14–16).

Т. Шульга також доводить, що вольова регуляція поведінки проходить певні вікові етапи розвитку з поступовим ускладненням: I – включає суб'єкту довільну регуляцію, яка притаманна дошкільному віку (формування вольових якостей); II – особистісна довільна саморегуляція, відноситься до молодшого шкільного віку (усвідомлене керування пізнавальними процесами та поведінкою); III – особистісний рівень довільної регуляції, відноситься до підліткового і старшого шкільного віку (саморегулювання діяльності та поведінки) (Т. Шульга, 2012).

Вольові зусилля дошкільника, на думку Л. Виготського (2017), залежать від соціального досвіду. Провідну роль у цьому відіграє мовленнєвий контакт дитини з близьким оточенням. Насамперед, вольову поведінку скеровують дорослі за допомогою слова. Надалі, засвоюючи соціальні нормативні правила, дитина (за участю свого мовлення) самостійно регулює поведінку, що й визначає рівень розвитку її вольової регуляції (Л. Виготський, 2019: 65–88).

С. Чахарна, вивчаючи готовність старших дошкільників з особливими потребами (зокрема, з порушеннями слуху) до шкільного навчання, вказувала, що в цієї категорії дітей достатній рівень емоційно-вольової готовності до школи, як і притаманний їхнім одноліткам із типовим психофізичним розвитком. Натомість виникають проблеми в мовній, когнітивній, мотиваційній, соціальній готовності (С. Чахарна, 2015).

Висновки. Аналіз теоретичного дослідження із проблеми вивчення вольової готовності до

школи дітей старшого дошкільного віку дозволяє зробити такі висновки:

1) розкриті значення терміносполук «воля», «вольові якості», «вольове зусилля», «саморегуляція», їх розуміння дають підстави для визначення «вольової готовності» дитини старшого дошкільного віку до школи;

2) визначено, що у старших дошкільників на достатньому рівні сформований самоконтроль та вольова довільність, напрацьовані вміння долати труднощі, домагатися мети, витримувати дискомфорт, керувати собою в умовах емоційного збудження, напруження, стомлення;

3) розкрито, що соціально-економічні умови, у яких перебуває дитина, здатні вплинути на розвиток її вольових процесів. Також вольові зусилля залежать від індивідуальних особливостей, статі, характеру, темпераменту, типу нервової системи та суспільного впливу;

4) вольова готовність до школи в дітей старшого дошкільного віку формується під впливом ігрової діяльності, під час навчання та особистісного досвіду, отриманого в соціальному середовищі;

5) в майбутнього першокласника мають бути сформовані такі вольові якості, як: відповідальність, організованість, наполегливість, дисциплінованість тощо. Дитина має навчитися зосереджуватися на відповідній діяльності, діяти відповідно до шкільних вимог, вміти себе обмежувати, долати труднощі під час виконання завдань, підпорядковувати свої дії поставленій меті, контролювати внутрішні і зовнішні дії, психічні процеси та поведінку зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии*. Москва : Юрайт, 2019. 160 с. URL : <https://urait.ru/bcode/437739>.
2. Гараева С. В. Емоційно-вольові готовність як інтеграційний компонент готовності дітей до шкільного навчання. *Педагогічна освіта в Росії* . 2019; (6): С. 125–130. URL : <https://doi.org/10.26170/po19-06-17/>
3. Кожарина Л. А. *Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте* : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1992. 18 с.
4. Мухина В. С. *Возрастная психология*. Москва, 2006. 608 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. *Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу*. Київ : Центр учбової літератури. 2013. С. 296.
6. Поуль В. С. *Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів*: монографія. Краматорськ : Донецький ОІППО. 2018. С. 267.
7. Рогов Е. И. *Эмоции и воля*. Москва : Лотос. 1999. 636 с.
8. Смирнов Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии. *Вопросы психологии*. 2004. № 3. С. 64–70.
9. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 49–57.
10. Чахарна С. Діагностика готовності дітей до школи до дітей з особливими потребами. *Журнал психологічних перспектив*. 2015. (25). С. 291–301.
11. Шульга Т. И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников. *Вестник МГОУ*. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 60–66.
12. Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
13. Blair C., Raver C. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu Rev Psychol*. 2015. 66. P. 711–731.
14. Duncan, G. et al. School readiness and later achievement, *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43/6, P. 1428–1446. URL : [http://dx.doi.org/10.1037/\[0012-1649.43.6.1428\].supp](http://dx.doi.org/10.1037/[0012-1649.43.6.1428].supp).
15. Sorokoumova E., Kurnosova M. The specifics of the psychological readiness of modern children to school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. P. 238–257.

REFERENCES

1. Vyigotskiy, L. S. (2019). Voprosy detskoj psihologii [Questions of child psychology]. Moskva : Yurayt. 160 s. URL: <https://urait.ru/bcode/437739>. [in Russian].
2. Garaeva E. V. (2019). Emotsiyno-volitsiyna gotovist yak Integratsiyniy komponent gotovosti dltey do shkolnogo navchannya [Emotional-volitional readiness as an integrated component of the readiness of children before school]. *Pedagogichna osvita v Rosiyi*, 6, 125–130. <https://doi.org/10.26170/po19-06-17>. [in Russian].
3. Kozharina, L. A. (1992). Stanovlenie proizvolnogo povedeniya v doskolnom vozdaste [Formation of voluntary behavior in preschool reward]: avtoref. dis. ... kand. psihol. Nauk. Moskva. 18 s. [in Russian].
4. Muhina V. S. (2006). Vozrastnaya psihologiya [Age-related psychology]. Moskva. 608 s. [in Russian].
5. Pavelkiv R. V., Tsyhypalo O. P. (2013). Psykhodiahnostychnyi instrumentarii v umovakh doskilnoho zakladu [Psychodiagnostic tools in a preschool setting]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. s. 296. [in Ukrainian].
6. Poul V. S. (2018). Psykholohichni umovy rozvytku volovoi povedinky starshykh doskilnykiv ta molodshykh shkoliariv [Psychological conditions for the development of volitional behavior of older preschoolers and younger students]: monohrafiia. Kramatorsk : Donetskyi OIPPO. s. 267. [in Ukrainian].
7. Rogov E. I. (1999). Emotsii i volya [Emotions and will]. Moskva : Lotos. 636 s. [in Russian].
8. Smirnov B. N. (2004). O raznykh podhodakh k probleme voli v psihologii [About different approaches to the problem of will in psychologists]. *Voprosy psihologii*, 3, 64–70. [in Russian].
9. Smirnova E. O. (1990). Razvitie voli i proizvolnosti v rannem ontogeneze [The development of will and arbitrariness in early ontogenesis]. *Voprosy psihologii*, 3, 49–57. [in Russian].
10. Shulga T. I. (2012). Emotsionalno-volevoy komponent psihologicheskoy gotovnosti k obucheniyu shkolnikov [Emotional-will component of psychological readiness to teach schoolchildren]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 60–66. [in Russian].
11. Elkonin D. B. (1989). Izbrannyye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moskva : Pedagogika. 560 s. [in Russian].
12. Chakharna, S. (2015). Diahnostyka hotovnosti ditei do shkoly do ditei z osoblyvymy potrebamy [Diagnosis of children's readiness for school for children with special needs]. *Zhurnal psykholohichnykh perspektiv*, 25, 291–301.
13. Blair C., Raver C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu Rev Psychol*, 66, 711–731.
14. Duncan, G. et al. (2007). School readiness and later achievement, *Developmental Psychology*, 43/6, 1428–1446, [http://dx.doi.org/10.1037/\[0012-1649.43.6.1428\].supp](http://dx.doi.org/10.1037/[0012-1649.43.6.1428].supp).
15. Sorokoumova E., Kurnosova M. (2020). The specifics of the psychological readiness of modern children to school. *Pedagogy and Psychology of Education*, 238–257.

УДК [378.091.212]:78+004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-32>

Марина БІЛЕЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-9633-5048

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) violinchik@ukr.net*

Тетяна ПІДВАРКО,

orcid.org/0000-0002-5768-8868

*старший викладач кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) gifusya_@ukr.net*

Ярослава СОПІНА,

orcid.org/0000-0002-0746-767X

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) sopina_jaroslava@ukr.net*

РОЛЬ МУЗИЧНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано особливості музично-інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зазначено, що використання мультимедійних технологій під час заняття допомагає створити гармонійне поєднання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, як результат – створюється сучасний інтегрований урок. Відзначено, що інформаційна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це інтегративна особистісна якість, в основі якої – сформованість умінь користування різними електронними в тому числі художньо-образними інформаційними ресурсами, а також їх реалізація у практичній музично-освітній діяльності. Використовуючи під час занять інформаційно-комунікаційні технології, вчитель музичного мистецтва зможе активізувати пізнавальну, творчу діяльність учнів, досягти цілей навчання і виховання за допомогою сучасних електронних навчальних матеріалів, розвинути навички самоосвіти і самоконтролю, підвищити активність та ініціативність учнів на заняттях та у вільний час.

У статті наведено основні напрямки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах реалізації можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій: автоматизація інформаційно-методичного забезпечення музично-педагогічної діяльності за допомогою використання різних можливостей інформаційних технологій, індивідуалізація навчання, що дозволяє учневі опановувати отриманий матеріал з урахуванням індивідуальних особливостей, кодування і обробка звукової інформації, отриманої шляхом її введення за допомогою спеціалізованого апаратного та програмного забезпечення, комп'ютерне відтворення педагогічного репертуару вокального та інструментального жанрів, акомпанування з використанням спеціалізованого апаратного забезпечення, що пов'язане з комп'ютером, комп'ютерне аранжування творів педагогічного репертуару з урахуванням виконавських можливостей учнів.

***Ключові слова:** інформаційна компетентність, мультимедійні технології, інформатизація, музично-комп'ютерні технології.*

Maryna BILETSKA,*orcid.org/0000-0001-9633-5048**Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,**Head of the Department of Instrumental Performance and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zporizhzhia region, Ukraine) violinchik@ukr.net***Tetyana PIDVARKO,***orcid.org/0000-0002-5768-8868**Senior Lecturer at the Department of Instrumental Performance and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zporizhzhia region, Ukraine) rifusya_@ukr.net***Yaroslava SOPINA,***orcid.org/0000-0002-0746-767X**Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Instrumental Performance and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zporizhzhia region, Ukraine) sopina_yaroslava@ukr.net*

THE ROLE OF MUSIC AND INFORMATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

The peculiarities of the music and informative technologies in the professional preparation of the future teacher of musical art have been analyzed in the article. It has been noted that the use of the multimedia technologies during the lesson helps to create the harmonious combination of computer literacy with music, fine arts, literature, as a result, the modern integrated lesson has been created. It has been determined that the informative competence of the future teacher of musical art is an integrative personal quality, based on the formation of the skills of the use of the different electronic, including artistic-figurative informative resources, as well as their realization in the practical music-educational activities. Using informative and communicative technologies during lessons, the teacher of musical art will be able to activate cognitive, creative activities of the pupils, to achieve the purposes of the teaching and education with the help of the modern e-learning materials, to develop skills of self-education and self-control, to increase pupil's activity and the initiative at the lessons and in free time.

The main directions of the professional activity of the future teacher of music art in the conditions of the realization of the possibilities of the informative and computer technologies have been given in the article: the automation of the informative and methodical maintenance of the music and pedagogical activity by means of the use of the different possibilities of the informative technologies, the individualization of the teaching which allow the pupil to master the received material considering the individual peculiarities, coding and processing of sound information obtained by entering it with the help of the specialized hardware and software, the computer reproduction of the pedagogical repertoire of the vocal and the instrumental genres, the accompaniment with the use of the specialized hardware related to the computer; the computer arrangement of the works of the pedagogical repertoire taking into account performing abilities of the pupils.

Key words: *informative competence, multimedia technologies, informatization, music and computer technologies.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства та умови масової комп'ютеризації та інформатизації всіх сторін життя вимагають нових підходів до професійної підготовки сучасного вчителя закладів загальної середньої освіти. Серед компетентностей, які зазначені в освітній програмі «Середня освіта. Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, важливе та актуальне місце посідає сформованість компетентності «використання комп'ютерних та музично-інформаційних технологій». Адже формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури, інформаційно-комунікативної компетентності стали невід'ємними складовими частинами сучасної людини.

Тож це стосується і професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, який повинен бути здатний приймати нестандартні рішення, вміти творчо мислити, бути здатним викликати в учнів творчу активність, фантазію, ініціативність, дослідницьку здібність, адже музика – це потужний засіб формування особистості. Цілеспрямоване застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі на уроці музичного мистецтва дозволить прискорити формування навчально-пізнавальної компетенції учнів, стимулювати мотивацію і домогтися підвищення якості навчання, сформувати в учнів дослідницькі вміння, підвищити позитивну мотивацію до вивчення музичного мистецтва.

Аналіз досліджень. Проблеми фахової підготовки вчителя музичного мистецтва досліджувалися в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, О. Михайліченка, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Щолокової; проблеми інформатизації освіти розглядали у своїх дослідженнях В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоева, І. Роберт та ін.; принципи застосування інформаційно-комп'ютерних технологій досліджувалися О. Афанасьєвою, Л. Глобою, М. Козяром, Ю. Лук'яненком, С. Росохою; можливості використання мультимедійних технологій, поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання вивчалися А. Бондаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Чайковською. Використання комп'ютерних технологій у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджували А. Бондаренко, Т. Вороніна, І. Горбунова, О. Падалка, О. Чайковська.

Мета статті полягає в розкритті значення музично-інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, в аналізі особливостей інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти має на увазі забезпечення процесу сфери освіти методологією, технологією і практикою розробки та оптимального використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Ефективне використання інформаційних технологій сприяє підвищенню якості освітнього процесу, посиленню національної освіти та науки у відкритому освітньому просторі й надає можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію якісно нового рівня (Карабін, 2011).

А. Н. Зав'ялов інформаційну компетентність визначає як знання, вміння, навички та здатність їх застосовувати в розв'язанні завдань у засобах нових інформаційних технологій. Інформаційна компетентність вчителя проявляється в умінні технологічно мислити і передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних і рефлексивних умінь в засвоєнні та застосуванні інформації в педагогічній діяльності (Зав'ялов, 2005).

Тож інформаційна компетентність є складовою частиною інформаційної, технологічної культури вчителя, вона виконує інтеграційні функції, є сполучною ланкою загальнопедагогічних і спеціальних знань та умінь.

Формування інформаційної компетентності поділяють на такі рівні:

- рівень споживача інформації;
- рівень користувача комп'ютером;

– рівень логічного функціонування і знання характеристик обладнання;

– рівень предметно-специфічних завдань на основі творчого, міжпредметного підходу. Тож слід зазначити, що сучасні інформаційні технології відкривають широкі перспективи для візуалізації й інтерактивності навчального процесу.

Під інформаційними технологіями О. Й. Карабін розуміє цілеспрямовану організовану сукупність інформаційних процесів, нових систематизованих методів, сучасних технічних та програмних засобів одержання, збереження, обробки та передачі інформації з інтерактивним програмно-методичним супроводом, який відповідає запитам навчально-виховного процесу та особливостям майбутньої діяльності фахівця на сучасному етапі розвитку освіти (Карабін, 2011).

Інформаційні технології дозволяють вчителю музичного мистецтва по-новому, комплексно використовувати на уроках текстів, звуку, графічну й відеоінформацію – створювати новий мультимедійний контент. Під час таких занять відбувається гармонійне поєднання знань комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, і як результат цього поєднується, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку (Попович, 2013).

Інформаційну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва Н. В. Білоусова визначає як інтегративну особистісну якість, в основі якої сформованість користування різними електронними в тому числі художньо-образними інформаційними ресурсами, а також їх реалізація в практичній музично-освітній діяльності. При цьому користування передбачає пошук, відбір, аналіз, систематизацію, презентацію, передачу та зберігання інформації (Белоусова, 2012: 113–116).

На думку І. Пашенко, формування інформаційної компетентності майбутніх музикантів забезпечується в результаті:

– вивчення загальних властивостей звуку, методів і систем для його створення, обробки, зберігання, передачі та розподілу за допомогою технічних та програмових засобів інформатизації;

– дослідження процесів перетворення звуку, і на основі цих досліджень – розробки відповідних теорій, моделей, методів і алгоритмів, які застосовуються на практиці;

– вивчення музично-комп'ютерних технологій, які застосовуються в діяльності музиканта;

– підготовки графічного оформлення звукових даних у вигляді нот на нотному стані; навчання музиці; управління звучанням електронних інструментів (Пашенко).

Використовуючи під час занять інформаційно-комунікаційні технології, вчитель музичного мистецтва зможе:

- активізувати пізнавальну, творчу діяльність, підвищити якість успішності учнів;
- досягти цілей навчання і виховання за допомогою сучасних електронних навчальних матеріалів;
- розвинути навички самоосвіти і самоконтролю;
- підвищити активність та ініціативність учнів на заняттях та у вільний час.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій можливо використовувати під час навчання гри на музичному інструменті, для розвитку музичного слуху, прослуховуючи музичні твори, в підборі мелодій, в аранжуванні, імпровізації, наборі та редагуванні нотного тексту. Навчальні програми дозволяють визначати діапазон інструменту, швидкість виконання в пасажах, виконання штрихів і динамічних відтінків, артикуляцію та інше. Крім того, використання комп'ютерної техніки дозволяє розучувати музичний твір з «оркестром». Тож підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва з використанням музично-інформаційних технологій дає їм розуміння та необхідні навички використання сучасних технологій вже у своїй професійній діяльності.

Дидактичні моделі навчання з використанням інформаційних технологій розвивають аналітичні, пізнавальні та методичні навички студентів, вміння самостійно конструювати свої знання і застосувати їх на практиці, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично та творчо мислити, сприяють самореалізації й ефективному втіленню власних можливостей в педагогічну діяльність.

Інформатизація музично-педагогічної освіти зумовила пошук нових форм, методів і засобів навчання інформаційних технологій, а також оновлення методичного змісту освітнього процесу. Сьогодні формування інформаційної компетентності як невід'ємної та значущої складової частини професійної компетентності є необхідною умовою для підготовки кваліфікованого вчителя музичного мистецтва.

Найбільш ефективним засобом, який дозволяє стимулювати розвиток мислення та уяви учнів на уроках музичного мистецтва, є мультимедійний комплекс супроводу занять. Тож майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно сформувати уміння та навички використання мультимедійного комплексу. Це дозволить поєднати воедино можливості комп'ютерних навчальних програм і живого спілкування вчителя з учнями. Засто-

сування мультимедіації та відеоефектів під час пояснення складних для сприйняття тем, саме для початкових класів закладів загальної середньої освіти, можливості творчого підходу до вирішення проблеми підвищує якість засвоєння навчального матеріалу. Застосування мультимедійного комплексу дозволить забезпечити гнучкість програмування – вчитель може озвучувати сценарій означеної теми, залучати для розробки сценаріїв учнів, що розвиває в них творчі здібності.

Основними напрямками професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах реалізації можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій є:

- автоматизація інформаційно-методичного забезпечення музично-педагогічної діяльності за допомогою використання різних можливостей інформаційних технологій (інтерактивні дошки, презентації, веб-сайти, конференц-зв'язок, персональні комп'ютери та спеціалізоване апаратне забезпечення, що сполучаються з ними);
- індивідуалізація навчання, що дозволяє учневі опанувати отриманий матеріал з урахуванням індивідуальних особливостей (швидкість, мотивація, принципи мислення);
- кодування та обробка звукової інформації, отриманої шляхом її введення, за допомогою спеціалізованого апаратного та програмного забезпечення (запис і редагування звукової інформації різних форматів, введення інформації за допомогою спеціалізованого апаратного забезпечення);
- комп'ютерне відтворення педагогічного репертуару вокального та інструментального жанрів;
- акомпанування з використанням спеціального апаратного забезпечення, що сполучається з комп'ютером;
- комп'ютерне аранжування творів педагогічного репертуару з урахуванням виконавських можливостей учнів (Лавина, Косолапов, 2017: 229–234).

Основними педагогічними умовами, що впливають на формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є: створення професійно орієнтованих завдань, педагогічних ситуацій на занятті, що створюють мотивацію оволодіння інформаційними технологіями; навчання за допомогою наочних моделей, засобів мультимедіа, Інтернет-ресурсів, що стимулюють процес формування інформаційної компетентності; виконання творчих проєктів із використанням інформаційних технологій.

Висновки. Використання сучасних засобів навчання, інформаційних, інформаційно-комп'ютерних, музично-інформаційних тех-

нологій є важливою передумовою досягнення мети – формування всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який зможе без труднощів самостійно збагачувати та вдосконалювати свої знання, вміння і навички, застосовувати їх у своїй діяльності. Сучасному вчителю музичного мистецтва необхідно оволодіти не тільки професійними компетенціями, а й вміти вільно використовувати у своїй практичній діяльності інформаційні технології. Майбутня професійна діяльність вчителя музичного мистецтва пов'язана з необхідністю створення музичного репертуару для учнів за допомогою комп'ютерних

технологій; музично-електронна творчість стимулює самостійність і стала основою самоосвіти.

Завдяки інформаційним технологіям, зокрема мережі Інтернет, студенти можуть брати участь у різноманітних конкурсах і фестивалях, що стимулює їх до підвищення рівня музично-виконавської компетентності. Таким чином, можна зробити висновок, що інформаційні технології є одним із факторів формування компетентної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, а володіння інформаційно-комунікаційними технологіями є одним з елементів професійної компетентності сучасного педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карабін О. Й. Роль інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_18.
2. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Тюмень, 2005. 17 с.
3. Попович Н. М. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. № 1 (33). ISSN 2076-8184. URL : <http://journal.iitta.gov.ua>.
4. Белоусова Н. В. Особенности информационной компетентности педагога-музыканта. *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 1. С. 113–116.
5. Пашченко І. Сучасні музично-комп'ютерні технології як засіб формування інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. URL : <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%B0-%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>.
6. Лавина Т. А., Косолапов Е. Г. Информационная подготовка студентов в условиях педагогического колледжа (на примере учителя музыки). *Историческая и социально-образовательная мысль*. Том 9 № 2/2, 2017. С. 229–234.

REFERENCES

1. Karabin O.Y. Rol' informatsiynykh tekhnolohiy u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin. [The role of informative technology in the preparation of future teachers of humanities]. Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. 2011. Issue 4. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_18 [in Ukrainian].
2. Zavyalov A.N. Formirovaniye informatsionnoy kompetentnosti studentov v oblasti komp'yuternykh tekhnolohiy (na primere srednego professional'nogo obrazovaniya). [Formation of information competence of students in the sphere of computer technology (on the example of secondary vocational training)]. Extended abstract of candidate's thesis. Tyumen. 2005 [in Russian].
3. Popovych N.M. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya [Informative technologies and means of training]. 2013. 1 (33). Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
4. Belousova N.V. Osobennosti informatsionnoy kompetentnosti pedagoga-muzykanta [Peculiarities of informative competence of pedagogue-musician]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya - Theory and practice of social development*. 2012. №. 1. Pp. 113–116 [in Russian].
5. Pashchenko I. Suchasni muzychno-komp'yuterni tekhnolohiyi yak zasib formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Modern music and computer technologies as a means of the formation of informative competence of future teachers of musical art]. Retrieved from <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%B0-%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> [in Ukrainian].
6. Lavina T.A., Kosolapov E.G. Informatsionnaya podgotovka studentov v usloviyakh pedagogicheskogo kolledzha (na primere uchitelya muzyki) [Informational preparation of students in the condition of pedagogical college (on the example of a music teacher)]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' - Historical and socio-educational thought*. Volume 9 № 2 / 2, 2017. pp. 229-234 [in Russian].

УДК 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-33>**Леся БОНДАР,***orcid.org/0000-0002-0493-6856**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lesiabond24@gmail.com***Ірина ПОЛЮК,***orcid.org/0000-0002-4755-5340**доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) ipolyuk1953@gmail.com***Тіна ШУМЧЕНКО,***orcid.org/0000-0001-5342-4497**старший викладач кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) tshumchenko@gmail.com*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПЕРЕКЛАДУ ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТІВ БІОХІМІЧНОЇ ТА БІОТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗЕЙ

Статтю присвячено дослідженню лінгводидактичних передумов навчання галузевого перекладу студентів-філологів. Визначено жанрово-стилістичні ознаки текстів науково-технічної літератури, біохімічної та біотехнологічної галузей зокрема, досліджено їхні лексико-семантичні особливості. Окреслено структурно-семантичні характеристики термінологічних одиниць та засоби відтворення їх значень в українському перекладі. З'ясовано основні способи творення термінів, встановлено, що синтетичні терміни зазначених галузей утворені шляхом суфіксації, префіксації, парасинтезу, основокладання, конверсії. Окреслено структурні моделі аналітичних біохімічних і біотехнологічних термінів, представлених бінарними та багатокомпонентними сполуками. Виявлено засоби відтворення структурно-семантичних особливостей франкомовних синтетичних і аналітичних термінологічних одиниць у процесі їх перекладу українською мовою.

Результати аналізу лексико-семантичних особливостей текстів досліджуваних галузей стали передумовою визначення ефективних типів і видів вправ, спрямованих на формування та розвиток умінь письмового перекладу у студентів-філологів. З'ясовано, що процес навчання галузевого перекладу передбачає підготовчий та основний етапи. У межах нашого дослідження наведено приклади вправ підготовчого етапу, спрямованих на знайомство з терміносистемою галузі, що вивчається, на формування навичок аналізу структури і значення синтетичних і аналітичних термінів і засобів відтворення їх особливостей в українському перекладі, на оволодіння предметними знаннями, на розвиток умінь пошуку інформації для здійснення поставлених завдань у процесі навчальної діяльності.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні граматичних особливостей франкомовних текстів зазначених галузей, визначенні засобів їх відтворення українською мовою та виявленні ефективних шляхів формування відповідних умінь перекладу у майбутніх філологів.

Ключові слова: французька мова, лінгводидактичні передумови, біохімічна та біотехнологічна галузі, навчання перекладу, майбутні філологи.

Lesia BONDAR,

orcid.org/0000-0002-0493-6856

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lesiabond24@gmail.com*

Irina POLYUK,

orcid.org/0000-0002-4755-5340

*Associate Professor;
Associate Professor at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) ipolyuk1953@gmail.com*

Tina SHUMCHENKO,

orcid.org/0000-0001-5342-4497

*Senior Lecturer at the Department of French Theory, Practice and Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) tshumchenko@gmail.com*

LINGUODIDACTIC FUNDAMENTALS OF FRENCH BIOCHEMICAL AND BIOTECHNOLOGICAL TEXTS TRANSLATION TEACHING TO FUTURE PHILOLOGISTS

The article is devoted to the study of linguodidactic preconditions of branch translation teaching to students-philologists. Genre and stylistic features of texts of scientific and technical literature, biochemical and biotechnological branches in particular have been determined, their lexical and semantic features have been investigated. The structural and semantic characteristics of terminological units and the means of reproducing of their meanings in the Ukrainian translation have been outlined. The main ways of creating terms have been clarified, it has been determined that synthetic terms of the specified branches are formed by suffixation, prefixation, parasynthesis, basic composition, conversion. Structural models of analytical biochemical and biotechnological terms represented by binary and multicomponent compounds have been outlined. Means of reproduction of structural-semantic features of French synthetic and analytical terminological units in the process of their translation into Ukrainian have been revealed.

The results of the analysis of lexical and semantic features of the texts of the studied fields became a prerequisite for determining effective types and kinds of exercises aimed at the formation and development of translation skills of students-philologists. It has been found that the process of branch translation teaching involves preparatory and basic stages.

Within the limits of our research examples of exercises of a preparatory stage directed on acquaintance with the terminological system of the studied branch, skills of the analysis of structure and value of synthetic and analytical terms and means of reproduction of their features in the Ukrainian translation, mastering of subject knowledge, on development of information search skills in the process of educational activities have been presented.

We see the prospect of further scientific research in the study of grammatical features of French texts in these areas, determining the means of their reproduction in the Ukrainian language and identifying effective ways to form appropriate translation skills of future philologists.

Key words: *French, linguodidactic prerequisites, biochemical and biotechnological fields, translation studies, future philologists.*

Постановка проблеми. В умовах науково-технічного прогресу, розширення та поглиблення міжнародних зв'язків України з франкомовними державами зростає соціальне замовлення суспільства на кваліфікованих, конкурентоспроможних перекладачів, здатних до успішної фахової міжкультурної комунікації та реалізації професійних завдань. Швидкий розвиток мови науки і техніки зумовлюється збагаченням її лексичної системи, що містить інформаційно насичений прошарок – термінологічні одиниці. Тенденція до міждисциплінарної взаємодії різних наукових напрямків, як-от

молекулярної біології, біомедичної інженерії, біохімії, хімії, хімічних технологій, генетики, мікробіології, є передумовою збагачення терміносистем зазначених галузей, що викликає необхідність дослідження словотвірних, семантичних і функціональних особливостей термінологічних одиниць, засобів їх відтворення в українському перекладі та пошуку ефективних шляхів формування умінь галузевого перекладу в майбутніх філологів.

Аналіз досліджень. Низка наукових пошуків на матеріалі різних мов сприяла дослідженню питань мовних особливостей та перекладу фахо-

вих текстів. Аналізу сучасних проблем перекладу присвячено праці В. В. Коптілова, З. Д. Львовської, С. Є. Максимова, Г. М. Рабаш, Я. І. Редкер, Л. О. Федорової; такі науковці, як О. О. Баганча, Л. М. Деркач, А. Я. Коваленко, О. В. Ковтун, С. В. Харченко, зосередили свою увагу на вивченні галузевої термінології та специфіки науково-технічного перекладу. Варто відзначити роботи В. Д. Ігнатенко, яка присвятила свої наукові доробки питанню формування вмінь перекладу французької наукової літератури, зокрема статей аграрного профілю. Т. Д. Пасічник було розроблено методику навчання студентів-філологів перекладу комерційних листів, Л. Л. Нелюбін, Є. Г. Князева здійснили аналіз перекладознавчих аспектів лінгводидактики; великий внесок у розвиток методики навчання перекладу здійснено професором Л. М. Черноватим, який присвятив велику кількість наукових праць теорії навчання майбутніх перекладачів та проблемам перекладу англійської фахової літератури. Тим не менш, залишається невирішеною низка проблем, які потребують подальшого наукового дослідження, зокрема постає питання аналізу лексико-семантичних особливостей франкомовних текстів біохімічної та біотехнологічної галузей, засобів їх відтворення українською мовою як передумови пошуку ефективних підходів до навчання галузевого перекладу студентів-філологів, чому і присвячена наша наукова розвідка.

Актуальність роботи зумовлюється динамічним розвитком новітніх технологій, поглибленням міжнародної співпраці у сфері науки та техніки, міждисциплінарною взаємодією різних наукових напрямів; загальною спрямованістю перекладознавства та методики навчання іноземних мов і перекладу на дослідження лінгвістичних особливостей іншомовних фахових текстів, що є передумовою успішного формування перекладацької компетентності в майбутніх-філологів. Оскільки біохімічна та біотехнологічна галузі зазнають швидкого розвитку, їхні терміносистеми невпинно збагачуються, що викликає необхідність подальшого дослідження структурно-семантичних характеристик франкомовних термінів, окреслення засобів відтворення їх особливостей в українському перекладі та визначення підходів до навчання галузевого перекладу здобувачів вищої освіти взагалі та в межах зазначених наукових напрямків зокрема.

Мета роботи полягає у встановленні лінгводидактичних засад навчання студентів-філологів перекладу франкомовних текстів у галузі біохімії та біотехнології шляхом дослідження їхніх

жанрово-стилістичних ознак, лексико-семантичних характеристик, засобів їх відтворення українською мовою, а також визначення підходів до навчання перекладу фахової літератури. Поставлена мета зумовила виконання таких **завдань**: визначити загальні характеристики науково-технічного дискурсу; окреслити мовні особливості франкомовних біотехнологічних та біохімічних текстів; визначити лексико-семантичні особливості франкомовних текстів у галузі біотехнологій; окреслити типи вправ, спрямовані на формування перекладацької компетентності у здобувачів вищої філологічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливостями науково-технічного стилю є динамізм, конкретність, інформативність, точність, нейтральність, суб'єктивно-об'єктивний характер викладу матеріалу, що визначає його лексико-семантичну та граматичну специфіку (Лазаревич, 1980: 186). Мова наукових текстів взагалі та досліджуваних галузей біохімії та біотехнології зокрема оперує типовими конструкціями та усталеною термінологією. Оскільки визначення мовних особливостей фахових текстів є важливою передумовою ефективного процесу формування навичок і вмінь галузевого перекладу у майбутніх філологів, у межах нашого дослідження насамперед буде здійснено аналіз структурних і семантичних характеристик термінологічних одиниць досліджуваних наукових напрямків.

За способом творення та структурою виділяють синтетичні та аналітичні терміни. Перші утворюються за допомогою афіксів (суфіксів і префіксів): *cardiolipine (f)*, *catalyseur (m)*, *volatilité (f)*, шляхом конверсії: *pathogène (m; adj.)*, *nécrogène (m; adj.)*, *probiotique (m; adj.)*, парасинтезу: *neuromédiaireur (m)*, *dépuration(f)*, *biocatalyseur (m)*, основоскладання: *déhydratation (f)*, *glycosaminoglycane (m)*. Оскільки афікси є носіями словотвірного значення, їх засвоєння здобувачами є передумовою ефективного оволодіння ними франкомовною спеціальною термінологією, наприклад, префікс *co-* має значення спільної участі в певних процесах чи явищах: *coenzyme (m)*, *cofacteur (m)*, *covalence (f)*; *dé-* позначає зворотню дію: *décarboxylase (f)*, *dédoublement (m)*, *dépuration (f)*; *xéno-* позначає чужерідність до вмотивованого слова: *xénobiotique (m)*, *xénoblaste (m)*, *xénobiose (f)*; *oligo-* вказує на незначну кількість, на відхилення від норми в бік зменшення: *oligosaprobies (m)*, *oligomérisation (f)*, *oligophénylène (m)*; суфікс *-eur* – утворює віддієслівні іменники, які позначають виконувача дії: *biocatalyseur (m)*, *composeur (m)*, *catalyseur (m)* тощо.

Синтетичний спосіб терміноутворення є доволі продуктивним у межах галузей біохімії та біотехнологій, що пов'язано з міждисциплінарним характером зазначених наукових напрямків, зокрема їх зв'язком з біологією, медициною, фармацевтикою, де наявна значна кількість слів, утворена за допомогою афіксів греко-латинського походження.

Аналітичні термінологічні одиниці представлені бінарними або багатокомпонентними сполуками, утвореними відповідно до певних структурних моделей: *f thérapie génique*, *f toxicologie génétique*, *f réaction de polymérisation en chaîne*. Бінарні терміни мають головний компонент, що відтворює родові поняття та залежний, що надає пояснення, додаткову інформацію щодо головного, таким чином найчастіше вони пов'язані між собою атрибутивними зв'язками *N+Adj*, *N+prép+N*. Багатокомпонентні терміни володіють високим дериваційним потенціалом, вони можуть утворюватися за допомогою таких способів, як:

1) «конкатенація», тобто спосіб, що полягає в додаванні до залежного від головного слова іншого залежного компонента: *f transmission autosomique dominante*, *m organisme génétiquement modifié*;

2) «радіація» – паралельне підпорядкування залежного компонента до головного: *f empreinte génomique parentale*;

3) «комбінація» – додавання структурних одиниць, які також пов'язані між собою відношенням залежності: *m système de surveillance alimentaire et nutritionnel* (Гак, 2000).

Результати дослідження свідчать, що у процесі відтворення структурно-семантичних особливостей синтетичних термінів в більшості випадків використовують семантичний еквівалент, транслітерацію та конкретизацію, аналітичних – синтез кількох перекладацьких трансформацій, як-от граматичну заміну та конкретизацію, використання еквіваленту з граматичною заміною, з генералізацією, транслітерацією та іноді – з модуляцією.

Аналіз лексико-семантичних особливостей текстів галузі біохімії та біотехнологій став передумовою визначення видів вправ, що можуть бути запропоновані для навчання здобувачів галузевого перекладу.

Процес навчання письмового перекладу передбачає підготовчий та основний етапи. Важливість підготовчого етапу, у процесі якого формуються навички одномовної компресії тексту-оригіналу, перефразування, прогнозування, зумовлена необхідністю оволодіння студентами-філологами фоновими знаннями, усвідомленням понять та явищ певної галузі, знайомства з її терміносистемою. Таким чином, у межах зазначеного етапу

можуть бути запропоновані такі завдання: скласти логічну схему понять, заповнити таблицю за семантичною ознакою, здійснити інформаційний пошук для створення предметних схем. Важливого значення набуває виконання вправ, спрямованих на вміння відходити від форми тексту-оригіналу, на розвиток умінь пояснення значення терміну, пошуку дефініції, на одномовне перефразування, на попереднє засвоєння термінології, на створення глосарію термінів за певною темою, на побудову схеми головних понять у мові-оригіналу та в мові-перекладу (Черноватий 2013: 196).

На зазначеному етапі можуть також бути запропоновані завдання, спрямовані на послідовне оволодіння інформацією тексту-оригіналу, що передбачають спочатку оглядове читання тексту з метою визначення його макроструктури: окреслення загальних аспектів – визначення автору, потенційного адресату, характеру тексту (повний документ чи певний розділ/частина тощо), а потім – повторне читання з виявленням ключових слів, нових термінів, пошуком їх дефініцій, їх групуванням за структурними чи семантичними ознаками (Rouleau 2011: 69).

Вправа 1. *Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions suivantes : qui est l'auteur du texte ; quand ce texte a-t-il été publié ; est-ce que c'est un document ou une partie d'un document ; à qui est-t-il destiné, au professionnel ou au non-spécialiste.*

La transmission autosomique

Lors d'une transmission autosomique, le gène qui est responsable de l'expression du caractère ou de la maladie héréditaire correspondante est localisé sur les autosomes. En cas de mode de transmission autosomique, un seul gène suffit pour que la maladie s'exprime. C'est par exemple le cas dans la plupart des achondroplasies, maladies caractérisées par un trouble de la formation des cartilages avec un nanisme, un raccourcissement des membres et d'autres déformations du squelette (Menche 2018 : 44).

Вправа 2. *Composez un tableau en trouvant des mots-clés ou des groupes de mots-clés dans chaque phrase du texte ci-dessous et en donnant leur définition. Ce sera un tableau où dans la première colonne on mettra le numéro de la phrase, dans la deuxième – le ou les mots-clés et dans la troisième colonne – leur définition :*

Par exemple : *Phrase 1. Transfert de noyaux de cellules somatiques : la technique de clonage consistant à retirer le noyau d'un oeuf non fertilisé et de le remplacer par le noyau d'une cellule somatique.*

Вправа 3. *Trouvez des termes formés par la voix synthétique, traduisez-les en ukrainien:*

carbonisage (m), test génétique (m), transmission récursive (f), trisomie (f), vermiculture (f), technologie plate-forme (f), puce à sondes recouvrantes (f), protooncogène (m).

Вправа 4. *Parmi les termes synthétiques trouvez ceux qui sont formés à l'aide des suffixes, des préfixes et de la parasynthèse, donnez leur définition, trouvez leurs équivalents ukrainiens :*

f pharmacorésistance, m phénotype, m vaccin, m virus, f xénose, xénotransplantation, f intoxication, f détoxification, m réborégulateur, m rétrovirus.

Вправа 5. *Expliquez la signification des suffixes présentés ci-dessous, trouvez des exemples de mots avec ces suffixes :*

Par exemple : -tion/ -ation – les suffixes des noms qui désignent l'action et le résultat: phosphorylation (f), réplication (f), aberration (f):

-eur – biocatalyseur (m), compositeur (m), catalyseur (m); -ité : miscibilité (f), volatilité (f); -age : carbonisage (m), clivage (m); -ment: filament (m), doublement (m), -ose – maltose (m), glucose, sucrose (m).

Для засвоєння термінів відповідно до об'єкта найменування (лексичних одиниць на позначення вуглеводів, білків, ліпідів, ферментів, біохімії крові, біохімії м'язової тканини тощо) можуть бути запропоновані вправи на створення логічних схем, пошук родового/видового поняття, групування термінів за формальними чи семантичними ознаками.

Вправа 6. *Regroupez les mots pour réunir les termes qui représentent des notions identiques, trouvez un mot générique pour chaque groupe en indiquant la hiérarchie des notions du type genre/espèce :*

Par exemple : corticotrophine (f), prolactine (f), oestrogène (m), androgène (m) : f pl hormones ; microfilament (m), glycoprotéine (f), neuropeptide (m), scléroprotéine (f) : f pl protéine.

Collagénase (f), coenzyme (m), glutaminase (f), insulínase (f), lipase (f); xénobiotique (m), xénoblaste (m), phosphorylation (f) triglycéride (m), phospholipide (m), cardiolipine (f), sphingolipide (m), glycolipide (m); (bipolarité (f), unipolarité (f), multipolarité (f), urochrome (m); actomyosine (m), myofilament (m), myofibrille (f), mésosphragme (m); fibroblaste (m), macrophage (m) euchromatine (f).

Із метою засвоєння структурних моделей аналітичних термінів, їхніх семантичних характеристик передбачається виконання спочатку одномовних вправ, потім – двомовних, спрямованих на компаративний аналіз форми та значень франкомовних і україномовних багатокомпонентних сполук та на переклад.

Вправа 7. *Les termes analytiques français, c'est-à-dire ceux qui ont deux ou plusieurs éléments se construisent d'après certains modèles, retenez-les et*

citez d'autres exemples, pour rechercher les modèles identiques, servez-vous des dictionnaires :

Les termes à deux composants: (anhydrides sulfoniques (m), activité catalytique (f), catalyse enzymatique (m)) – N + Adj; (décomposition de biomolécules (f), complexes de polyenzymes (m), extraction par homogénéisation (f) – N + prép + N ; (coton poudre m)) – N + N.

Les termes à trois composants : (analogie de l'état de transition (m), diagramme d'énergie de Gibbs (m), diagramme de corrélation d'état (m)) – N + prép + N + prép + N ; (théorie atomique de Dalton (f), phase riche en polymère (f), décalage bathochromique du spectre (m)) – N + Adj + prép + N; (liaison hydrogène asymétrique (m), raie spectrale atomique (f), particule chimique acyle (f), séquence nucléotidique linéaire (f), acides carboxyliques aliphatiques (f)) – N + Adj + Adj ; (expression d'informations héréditaires (f), glycosaminoglycanes du tissu conjonctif (m), phosphate de calcium amorphe (m)) – N + prép + N + Adj.

Les termes à quatre composants : (énergie d'activation de la réaction des électrodes (f), énergie de clivage par champ cristallin (f), complexe d'arène de métaux de transition (m)) – N + prép + N + prép + N + prép + N ; (efficacité de conversion de l'énergie solaire (f), composé d'intercalation de graphite binaire (m)) – N + prép + N + prép + N + Adj ; composés de faible poids moléculaire (m) – N + prép + Adj + prép + N + Adj.

Вправа 8. *Servez-vous du dictionnaire pour trouver des termes analytiques, présentez leurs modèles sous la forme d'un schéma, donnez leurs équivalents ukrainiens, expliquez les procédés appliqués lors de leur traduction.*

Висновки. Завданнями біотехнологічного та біохімічного дискурсів є доведення певних положень, гіпотез, аргументування, точний і систематичний виклад наукових проблем та результатів дослідження. Лексика наукового стилю характеризується нейтральністю, наявністю загальноновживаної, міждисциплінарної та спеціальної термінології, значну її частку становлять неологізми. У текстах досліджуваних галузей спостерігається функціонування синтетичних і аналітичних термінів, аналіз структурно-семантичних особливостей яких та засобів їх відтворення в українському перекладі став передумовою розробки низки вправ підготовчого етапу відповідного навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми філологами фонових знань, усвідомлення ними понять і явищ досліджуваних галузей, оволодіння відповідною термінологією, на розвиток навичок пошуку необхідної інформа-

ції, що впливає також на ефективне формування навчально-стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в компаративному аналізі морфологіч-

них і синтаксичних особливостей франкомовних і україномовних текстів біохімічної та біотехнологічної галузей як передумови створення ефективних вправ, спрямованих на формування навичок і розвиток умінь галузевого перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Москва : Междунар. отношения, 2000. 832 с.
2. Лазаревич Э. А. Научно-популярный стиль. Москва : Наука, 1980. 263 с.
3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
4. Kühnel W. Atlas de poche d'histologie : Cytologie, histologie et anatomie microscopique. Paris : Edition Flammarion, 2003. 534 p.
5. Menche N. Biologie, anatomie, physiologie. Paris : Maloine, 2018. 405 p.
6. Rouleau M. La traduction médicale. Montréal : Linguattech, 2011. 325 p.

REFERENCES

1. Gak V.G Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka [Theoretical French grammar]. M: Mezhdunar. otnosheniya, 2000. 832 p. [in Russian].
2. Lazarevich E.A. Nauchno-populyarnyj stil' [Popular science style]. M: Nauka, 1980. 263 p. [in Russian].
3. Chernovatyj L. M. Metodyka vykladannja perekladu jak specialjnosti [Methods of teaching translation as a profession]. Vinnycja: Nova Knygha. 2013. 376 p. [in Ukrainian].
4. Kühnel W. Atlas de poche d'histologie : Cytologie, histologie et anatomie microscopique [Pocket Atlas of Histology: Cytology, Histology and Microscopic Anatomy]. Paris : Edition Flammarion, 2003. 534 p. [in French].
5. Menche N. Biologie, anatomie, physiologie [Biology, anatomy, physiology]. Paris : Maloine, 2018. 405 p. [in French].
6. Rouleau M. La traduction médicale [Medical translation]. Montréal : Linguattech, 2011. 325 p. [in French].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-34>**Кирило БОРИН,***orcid.org/0000-0003-0491-2165*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри викладання другої іноземної мови

Запорізького національного університету

(Запоріжжя, Україна) *borinkirill@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ІНТЕРНЕТУ

Стаття присвячена аналізу використання соціальних мереж Інтернету, їхньому позитивному впливу на формування іношомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів. Автор статті відзначає, що поява всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет відкрила нові можливості для спілкування представників різних етнокультурних спільнот і, таким чином, має значний вплив майже на всі сфери життя і діяльності людини. У зв'язку з цим виникає потреба у вивченні впливу мережі Інтернет на формування іношомовної комунікації студентів, оскільки вивчення іноземної мови на сьогодні можна вважати важливим засобом формування свідомості студентів та їхньої здатності вести міжкультурний діалог. Сучасна методика звертає велику увагу на теорію та практику навчання іноземних мов з яскраво вираженою комунікативною спрямованістю. Іношомовна комунікативна компетенція передбачає здатність студента здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням культурних відмінностей і стереотипів мислення певних національностей. Отже, виникнення та розвиток соціальних мереж сприяє розвитку нової культури й усього суспільства загалом. Такий спосіб комунікації дозволяє отримувати нову інформацію, допомагає студентам самореалізовуватися, але головною метою використання соціальних мереж є соціалізація й інтеграція, прагнення до встановлення контактів з іншими користувачами Інтернету, що позитивно впливає на низку навичок, які також тісно пов'язані з комунікацією. Можна з упевненістю стверджувати, що завдяки цьому створюється міцна система навичок та вмій щодо практичного використання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та допомагає студентам набутти корисних знань, знайомлячись із повсякденною лексикою, тому що вивчення іноземних мов передбачає оволодіння студентами комунікативною компетенцією, яка формується завдяки мовленнєвим, соціокультурним та мовним знанням студентів. Безперечно, це вимагає впровадження у освітньо-виховний процес інноваційних технологій, зокрема використання соціальних мереж, що, без сумніву, сприятиме розвитку міжкультурної іношомовної комунікації та, своєю чергою, покращенню якості освіти загалом.

Ключові слова: іношомовні комунікативні компетенції, соціальні мережі, культурні відмінності, міжкультурна комунікація, соціокультурні знання.

Kyrylo BORIN,*orcid.org/0000-0003-0491-2165*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of the Second Foreign Language

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhzhia, Ukraine) *borinkirill@gmail.com*

THE FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH THE USE OF SOCIAL NETWORKS OF THE INTERNET

The article is devoted to the analysis of the use of social networks of the Internet, their positive influence on forming of foreign communicative competence among students of higher educational institutions. The author of the article mentions that the origin of the worldwide computer network opened new opportunities for the communication of the members from different ethno-cultural associations and, thus, has considerable influence on almost all spheres of person's life activity. In this connection there is a requirement in the study of worldwide network as an interactive means of cross-cultural communication and of its influence on formation of foreign communication among students. Learning of foreign languages nowadays can be considered as an important way in forming students' consciousness as well as their ability to conduct an intercultural dialogue. Taking into consideration different national cultures, it is important to mention that modern methodology pays a great attention to the theory and practice of teaching foreign languages with distinct communicative orientation. A foreign communicative competence means student's ability to speak a foreign language taking into account cultural differences and thinking stereotypes of certain nationalities.

It has been determined that socialization and integration, intention to interconnect with other users of social networks are primary objective of the use of social networks. Due to this fact the strong system of skills and abilities is created in relation to the practical use of foreign language as a mean of intercultural communication and helps the students get useful knowledge meeting with everyday vocabulary, because teaching of foreign language is foreseen as mastering communicative competence by students which is formed due to their speech, sociocultural and linguistic knowledge. Indisputably it requires introduction into educational process of innovative technologies, in particular the use of social networks that will assist development of intercultural foreign communication as well as improve the quality of education on the whole.

Key words: foreign communicative competences, social networks, cultural differences, intercultural communication, sociocultural knowledge.

Постановка проблеми. Процес глобалізації, що охопив увесь світ, суттєво впливає на розширення взаємозв'язків між різними країнами, народами та їхніми культурами. Цей вплив здійснюється безпосередньо за допомогою засобів культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами через наукове співробітництво, освіту, торгівлю, туризм тощо. Поява всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет відкрила нові можливості для спілкування представників різних етнокультурних спільнот і, таким чином, чинить значний вплив майже на всі сфери життя і діяльності людини. Питання інтеграції світової мережі у освітній процес і, зокрема, її застосування під час вивчення іноземних мов, є дуже актуальним, оскільки це пов'язане з реалізацією цілої низки завдань, що позитивно впливає на процеси навчання та виховання (Chartrand, 2009: 91–106). Отже, внаслідок цього виникає потреба у вивченні мережі Інтернет як інтерактивного засобу міжкультурного спілкування та його позитивного впливу на розвиток іншомовної комунікації студентів, тому що вивчення іноземної мови на сьогодні можна вважати важливим засобом формування свідомості студентів та їхньої здатності вести міжкультурний діалог.

Однією з найважливіших компетенцій студентів є спілкування іноземними мовами, що складається з уміння належно розуміти та висловлювати іноземною мовою поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, читання, говоріння та письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів (Антощук, 2013).

Отже, є всі підстави зробити висновок, що різноманітні форми роботи із соціальними мережами сприяють розвитку читацької компетенції, вдосконаленню вмінь письмової мови, збагаченню лексичного запасу студентів та формуванню в них стійкої мотивації до вивчення іноземних мов (Аксак, 2006: 256).

Аналіз досліджень. Сучасні дослідження свідчать про те, що соціальні мережі Інтернету є не просто засобом комунікації, але й місцем активної

взаємодії студентів, які спільно створюють інформаційний простір, тому що саме взаємодія виступає нині ключовим елементом у налагодженні взаємозв'язків між користувачами глобальної мережі. Інтернет-сервіси, що виступають як платформи та посередники для організації іншомовної комунікації, мають назву соціальні. Найбільшу популярність серед таких сервісів набули соціальні мережі, діяльність яких спрямована на підтримку та розвиток соціальних міжкультурних контактів в Інтернеті, які сприятимуть розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, про що у своїх численних роботах визначали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як В. А. Аксак, С. В. Антощук, Є. М. Верещагін, Р. Вільямс, Т. А. Полілова, О. О. Романов, С. Торн, Н. Л. Чулкіна, К. Ших та інші.

Мета статті. Стаття присвячена аналізу позитивного впливу використання соціальних мереж Інтернету для розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів під час вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Активний підхід до використання інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах вже давно не обмежується тільки електронними підручниками або навчальними посібниками. Насамперед доступ до мережі Інтернет є потужним джерелом якісної освіти та невід'ємною складовою частиною освітньої галузі. Слід також зазначити, що користувачі мережі не тільки споживають інформацію, але й самі постійно збагачують її зміст (Вільямс, 2005: 267). Цей аспект є дуже важливим, оскільки у процесі навчання особлива увага приділяється самостійній діяльності студентів з пошукової роботи, усвідомлення та переробки нових знань. Слід зауважити, що викладач виступає тільки організатором навчального процесу, а Інтернет є частиною загальної інформаційної культури викладача та студента (Полилова, 1997: 123).

Слід зауважити, що сучасна методика звертає велику увагу на теорію та практику навчання іно-

земних мов з яскраво вираженою комунікативною спрямованістю. Таким чином, міжкультурна іншомовна комунікація є адекватним взаєморозумінням двох учасників комунікативного процесу, які належать до різних національних культур. Отже, темою викладання іноземних мов є також формування іншомовної комунікативної компетенції у сфері міжкультурної комунікації, тобто здатності студента здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням культурних відмінностей і стереотипів мислення певних національностей (Чулкіна, 2010: 144).

У теорії міжкультурної комунікації поняття соціокультурної мовної компетенції, яке можна визначити як соціокультурні мовні знання, посідає центральне місце. Отже, вивчаючи іноземну мову, студенти повинні розуміти, що кожна мова відображає елементи й явища, які характерні для способу життя цього народу. Відсутність соціокультурної компетенції суттєво ускладнює міжкультурне спілкування (Верещагин, 2005: 1040). З огляду на вищезазначене можна дійти висновку, що у процесі формування міжкультурних комунікативних компетенцій лежить модель «живого» спілкування, що означає не просто передачу інформації пізнавального і оціночного характеру, обмін знаннями, навичками та вміннями, а насамперед забезпечення взаєморозуміння під час міжкультурної іншомовної комунікації (Романов, 2009: 237).

Отже, виникнення та поширення соціальних мереж сприяє розвитку нової культури й усього суспільства загалом. Такий спосіб комунікації дозволяє отримувати нову інформацію, допомагає студентам самореалізовуватися, але головною метою використання соціальних мереж є соціалізація й інтеграція, прагнення до встановлення контактів з іншими користувачами Інтернету, що позитивно впливає на низку навичок, які також тісно пов'язані з комунікацією.

Слід зазначити, що у всесвітній мережі є велика кількість соціальних мереж, які можна класифікувати за різними ознаками. Так, наприклад, за доступністю можна виділити такі види соціальних мереж, як закриті, відкриті або змішані. Натепер більшість соціальних мереж знаходиться у відкритому доступі для всіх користувачів, однак деякі проекти через свої бізнес-моделі не передбачають публічності, тому вони із самого початку створюються закритими або мережами змішаного типу (Thorne, 2010: 139–164).

Слід також зауважити, що соціальні мережі класифікуються за географічним розташуванням. Так, можна відзначити мережі світового значення, окремо взятої країни, певної територіальної оди-

ниці або мережі без територіальної належності. За своїм спрямуванням соціальні мережі можна поділити на особисті, професійні та тематичні. Особисті мережі спрямовані на підтримку або на налагодження вже наявних або на пошук нових контактів. Професійні – орієнтуються на професійний розвиток і побудову кар'єри. Тематичні мережі збирають аудиторію за певними інтересами: музика, спорт, мистецтво, іноземні мови тощо (Ших, 2011: 304).

Було б доцільно звернути увагу на більш детальну класифікацію соціальних мереж за їхнім призначенням:

– <i>Facebook</i> – соціальна мережа для спілкування, яка однією із перших запропонувала персональний мінісайт, що з часом став відомий як профіль;	
– <i>Instagram</i> – соціальна мережа для обміну медіаконтентом, яка дає широкі можливості для обміну фотоматеріалами;	
– <i>YouTube</i> – соціальна мережа, що слугує для обміну медіаконтентом та дає можливість користувачам створювати та демонструвати відеоматеріали;	
– <i>Quora</i> та <i>Reddit</i> – соціальні мережі, в основу яких покладений обмін знаннями під час організації колективних переговорів;	
	
– <i>Blogger</i> та <i>Twitter</i> – представники соціальних мереж, що створені для авторського запису. До такого виду мереж відносять сервіси для блогінгу, де користувачі створюють та публікують тексто-медійний контент;	
	
– <i>Pinterest</i> та <i>Flipboard</i> являють собою різновид соціальних мереж, де користувачі створюють особисту бібліотеку, на яку можуть підписуватися інші учасники спілки;	
	
– <i>Goodreads</i> та <i>Friendster</i> – представники соціальних мереж, що дозволяють своїм користувачам знаходити співрозмовників за схожими інтересами (музика, спорт, мистецтво, іноземні мови тощо) (Вільямс, 2005: 267).	
	

Висновки. Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що соціальні мережі дають практично необмежені можливості для розвитку міжкультурної іншомовної компетенції. Студенти з усіх куточків планети можуть безпосередньо спілкуватися один з одним іноземними мовами. Однією із головних і важливих рис використання соціальних мереж для розвитку міжкультурної іншомовної компетенції є також інтерактивність, внаслідок чого Інтернет має унікальні порівняно з іншими комунікативними середовищами можливості, які дозволяють йому охоплювати багато сфер людської діяльності. Отже, систематичне використання соціальних мереж Інтернету позитивно впливає на стійкий розвиток та вдосконалення комунікативних ком-

петенцій з іноземних мов. Можна з упевненістю стверджувати, що завдяки цьому створюється міцна система навичок та вмінь щодо практичного використання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та допомагає студентам набути корисних знань, знайомлячись із повсякденною лексикою. Внаслідок цього навчання іноземних мов передбачає оволодіння студентами комунікативною компетенцією, яка формується завдяки мовленнєвим, соціокультурним та мовним знанням студентів. Безперечно, це вимагає впровадження у освітньо-виховний процес інноваційних технологій, зокрема використання соціальних мереж, що, без сумніву, сприятиме розвитку міжкультурної іншомовної комунікації та, своєю чергою, покращенню якості освіти загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошук С. В. Інформаційно-освітні ресурси відкритої освіти. URL: <https://present5.com/informacijno-osvitni-resursi-vidkrito%D1%97-osviti-antoshhuk-s-v-starshij/> (дата звернення: 03.07.2021).
2. Вільямс Р. Комп'ютер у школі. Київ : Вища школа, 2005. 267 с.
3. Романов А. А. Массовые коммуникации. Москва : Инфра, 2009. 237 с.
4. Ших К. Эра Facebook. Как использовать возможности социальных сетей для развития вашего бизнеса. Москва : Манн, 2011. 304 с.
5. Thorne S. The “intercultural turn” and language learning in the crucible of new media. Bern : Peter Lang, 2010. Pp. 139–164.

REFERENCES

1. Antoschuk S. V. Informatsiyno-osvitni resursi vidkritoj osviti [Informational and educational resources of open education]. Retrieved from: <https://present5.com/informacijno-osvitni-resursi-vidkritoj-osviti-antoshhuk-s-v-starshij/> (data zvernennya: 03.07.2021) [in Russian].
2. Vilyams R. Kompyuter u shkoli [Computer at school]. Kyiv: Vischa shkola, 2005. 267 p. [in Ukrainian].
3. Romanov A. A. Massovyie kommunikatsii [Mass communications]. Moskva: Infra, 2009. 237 p. [in Russian].
4. Shih K. Era Facebook. Kak ispolzovat vozmozhnosti sotsialnyih setey dlya razvitiya vashego biznesa [Facebook age. How to use the facilities of social networks for the development of your business]. Moskva: Mann, 2011. 304 p. [in Russian].
5. Thorne S. The “intercultural turn” and language learning in the crucible of new media. Bern: Peter Lang, 2010. Pp. 139–164 [in English].

УДК 37:[316.613.434-053.6:159.9]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-35>

Юрій БРИНДІКОВ,
orcid.org/0000-0002-5621-2112
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету
(Хмельницький, Україна) bryndik@i.ua

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Наукове дослідження зумовлене існуванням гострої проблеми насильницьких та агресивних поведінкових проявів серед підлітків, які у процесі соціалізації беруть до уваги певні морально-етичні норми взаємодії з іншими учасниками соціальної групи, де чільне місце можуть посідати цькування та насильство.

Вказано, що проблему булінгу, її соціально-педагогічні складники та правові аспекти досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці, такі як Д. Ольвеус, А. Пікассо, Е. Роланд, А. Ведернікова, Ю. Градова, Н. Прибиткова, К. Янішевська, Н. Лесько, О. Мельничук, О. Костюк, О. Кравчук, Л. Лушпай, І. Сидорук, С. Стельмах та Н. Макаренко.

Висвітлено статистичні дані ЮНІСЕФ, що вказують на масштабність досліджуваної проблеми. Продемонстровано низку різновидів булінгу, форм його проявів, виокремлено чинники (персональні, поведінкові, внутрішньосімейні, особисті, соціальні) формування агресії, що лежить в основі поведінки підлітків.

У ході дослідження булінгу як соціального явища нами встановлено, що можливими його складниками можуть бути нетолерантність та нетерпимість до інших дітей, серед яких першими жертвами стають особи з фізичними вадами, поведінковими особливостями, особливостями зовнішності, поганими соціальними навичками, хворобами, затримкою розумового розвитку, труднощами у навчанні тощо.

Запропоновано низку рекомендацій, які можуть стати дієвим соціально-педагогічним інструментом щодо профілактики підліткового булінгу, зокрема, нетерпимість будь-яких проявів насильства в освітньому середовищі та поза його межами, активна просвітницька робота щодо ознак булінгу та його наслідків, аналітична робота з кожним окремим випадком насильства та цькування, створення чіткого та зрозумілого механізму повідомлення учнями про факти насильства із забезпеченням конфіденційності.

Вказано на неможливість існування суспільних стереотипів щодо цькувань та насильства як гартувальних процедур підлітків. Рекомендовано активізувати командну роботу науково-педагогічної спільноти, батьків, осіб, дотичних до становлення підлітків щодо попередження булінгу в їхньому середовищі.

Ключові слова: насильство, агресія, булінг, підлітки, соціально-педагогічна профілактика булінгу.

Yuriy BRYNDIKOV,
orcid.org/0000-0002-5621-2112
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnytsky National University
(Khmelnytsky, Ukraine) bryndik@i.ua

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF BULLING IN TEENAGE ENVIRONMENT

The research is conditioned by the existence of an acute problem of extortionate and aggressive behaviors among teenagers, who in the process of socialization take into account certain moral and ethical norms of cooperation with other members of the social group, where persecution and outrage can play a leading role.

It is indicated that the problem of bullying, its socio-pedagogical components and legal aspects have been studied by foreign and domestic scientists, such as D. Olveus, A. Picasso, E. Roland, A. Vedernikova, Y. Gradova, N. Pribitkova, K. Yanishevskaya, N. Lesko, O. Melnychuk, O. Kostyuk, O. Kravchuk, L. Lushpay, I. Sidoruk, S. Stelmakh and N. Makarenko.

UNICEF statistics of the problem are highlighted and points to its scale. A number of types of bullying, forms of its manifestations are demonstrated, the factors (personal, behavioral, intrafamily, personal, social) formation of aggression, that stands on the base of teenager's behavior.

While we study bullying as a social phenomenon, we found that its potential components are intolerance and intolerance can be addressed to other children, among whom the first victims are people with physical disabilities, behavioral characteristics, appearance, poor social skills, illness, mental retardation, difficulties in education etc.

Several recommendations are proposed as an effective socio-pedagogical tool for the prevention of teenager bullying, including intolerance of any manifestations of outrage in the educational environment and beyond, active educational work on the signs of bullying and its consequences, analytical work with each case of outrage and persecution, creating a clear mechanism for pupils to report on bullying with a privacy.

Key words: *outrage, aggression, bullying, teenagers, socio-pedagogical prevention of bullying.*

Постановка проблеми. Насильство та агресивні міжособистісні взаємини у підлітковому середовищі залишаються гострими проблемами сьогодення. Класифікація булінгу дає можливість зрозуміти масштабність цього соціального явища, яке виявляється у нових формах. Нагальність проблеми полягає в тому, що підлітки є найбільш вразливими категоріями населення, адже соціалізуючись, спираються на нормативно-правові та морально-етичні норми взаємодії з іншими членами соціальної групи і можуть брати до уваги певні моделі поведінки, які застосовуватимуть у подальшому житті, де цькування та насильство посідатимуть чинне місце.

Аналіз досліджень. Перші наукові розвідки щодо окресленого соціального явища були здійснені такими зарубіжними науковцями, як Д. Ольвеус, А. Пікассо, Е. Роланд. Правові аспекти булінгу досліджувались А. Ведерніковою, Ю. Градовою, Н. Прібитковою, К. Янішевською, Н. Лесько, О. Мельничук. Соціально-педагогічні та психологічні складники булінгу у своїх наукових працях висвітлили О. Костюк, О. Кравчук, Л. Лушпай, І. Сидорук, С. Стельмах та Н. Макаренко (Корнійченко, 2020; Єфремова, 2017).

Мета статті. Головна мета дослідження полягає у виокремленні булінгу як однієї з ключових соціально-психологічних проблем сучасного українського суспільства; висвітленні дієвого соціально-педагогічного інструментарію щодо профілактики булінгу у підлітковому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Статистичні дані ЮНІСЕФ свідчать про те, що більше третини дітей у світі віком від 13 до 15 років зазнають булінгу, третину втягнуто у бійки. Приблизно 720 мільйонів школярів живуть у країнах, законодавство яких не повністю забороняє тілесні покарання. Хлопці та дівчата ризикують стати жертвами через постійний психологічний тиск, погрози та фізичні страждання. Дослідження в Україні сприяли виявленню 29% підлітків з числа респондентів, які перебували у ролі жертв кібербулінгу, з цієї причини 16% школярів змушені були пропустити навчання. Загалом, 6% українських дітей 11–17 років є жертвами цькувань.

Продемонстровані результати досліджень ЮНІСЕФ щодо рівня та різновидів знущань у підлітковому середовищі вказують на масштабність проблеми булінгу, що потребує комплексної

та багаторівневої допомоги суб'єктам локалізації, та його профілактики у підлітковому середовищі (Падучак, 2020; Громадський простір, 2018).

Досліджуючи феномен булінгу, ми з'ясували його сутність, яка полягає у хуліганстві й задирукватості, агресивних поведінкових проявах, цькуванні слабких осіб, насильницьких діях, що можуть заподіяти фізичну, психологічну або матеріальну шкоду людині. Булінг визначається науковцями як агресивна поведінка з деструктивним вектором, спричиняє дії, що характеризуються частотою та регулярністю скоєння, є свідомою, супроводжується нерівністю сил між булером та його жертвою. Сутність цього суспільного явища полягає у зневазі та презирстві до опонента, домінуванні над ним, перерозподілі влади, штучному створенні привілеїв для агресора (Єфремова, 2017; Бриндіков, 2019).

Нами було зауважено, що булінг має велике розгалуження, чималу кількість видів, серед яких вирізняються такі як:

- фізичний (проявляється у формі фізичних ушкоджень, травмувань, зачіпань, штовханини);
- психологічний (здійснюється через посередництво образливих жестів, міміки, ігнорування, образливих жартів та чуток);
- сексуальний (жертві адресуються образливі прізвиська, жести сексуального характеру, здійснюються зйомки у переодягальнях, вбиральнях, тривають сексуальні погрози);
- економічний (у жертви викрадають, пошкоджують особисті речі, вимагають гроші);
- кібербулінг (реалізується шляхом поширення негативної інформації щодо жертви у соціальних мережах) (Бриндіков, 2019).

Слід наголосити, що будь-який прояв булінгу супроводжується агресивною поведінкою, передумовами формування якої може слугувати низка чинників, відображених у таблиці 1 (Зінченко, 2019).

Серед інших причин булінгу дослідники вирізняють відмінність людей, яка полягає у різному соціальному статусі, матеріальному становищі, когнітивних та фізичних можливостях, етнічних та гендерних ознаках (Освіта України, 2019). Такі причини вказують на те, що у переліку можливих складників булінгу наявні нетолерантність та нетерпимість до оточення.

Першими жертвами такого ставлення стають підлітки, які мають певні фізичні вади (слухові та

Чинники формування агресивної поведінки у підлітків

Назва	Причини формування
Персональні	Низька самооцінка, низький рівень виховання, адиктивна поведінка.
Поведінкові	Деструктивна поведінка, низькі показники успішності у школі, ранні сексуальні контакти, делінквентна поведінка.
Внутрішньосімейні	Поява молодшого брата/сестри, напружені стосунки батьків (розлучення), відсутність критичного ставлення батьків до здібностей дитини в навчанні.
Особисті	Невдоволеність власною зовнішністю, нерозуміння дорослих, статеве дозрівання та психофізіологічні проблеми, пов'язані з ним.
Соціальні	Популяризація насильства засобами масової інформації, насильство у сім'ї, ворожі взаємини батьків, поведінка друзів, що відхиляється від норми.

зорові проблеми, порушення координації рухів), поведінкові особливості (замкненість, пасивність, сором'язливість, покірність, надмірну відкритість, імпульсивність). Особливості зовнішності підлітка (руде волосся, нерівні ноги, вага тіла) теж можуть бути першопричинами тиску та цькування. Погані соціальні навички стають на заваді протистояння кривднику, оскільки підліток, не маючи досвіду спілкування, не здатен самоактуалізуватись, продемонструвати свою громадянську позицію, думку, не може протистояти фізичному та психологічному тиску булера. Страх перед школою стає однією з детермінант знуцань над дитиною/підлітком: такі особи заздалегідь готуються до поганих оцінок, негативного ставлення вчителів, однокласників. Такі відчуття породжують невпевненість у підлітка, що підвищує його віктимність. Діти, які тривалий час були обмежені у спілкуванні з колективом, нерідко стають об'єктами знуцань, адже не знають, яким чином дати відсіч кривднику. Хвороби, низький інтелект, труднощі у навчанні сприяють формуванню низької самооцінки підлітків, що має подвійний ефект: з одного боку, підліток може замкнутись і стати жертвою, з іншого – спробувати самореалізуватись шляхом фізичного впливу на оточення (Берзіня, 2018; Кіричевська, 2010).

Перед науково-педагогічною спільнотою, батьками, особами, дотичними до соціалізації підлітків, постає серйозне завдання – попередити насильницькі прояви у підлітковому середовищі.

Насамперед необхідно знищити стереотипи мислення щодо позитивного впливу цькувань та тиску на підлітків як гартувальних чинників. Насправді, вразливість підлітків може створити ризику зародження психосоматичних розладів. Варто пам'ятати, що залякування спричиняють стрес, під час якого в мозку вивільняється кортизол – гормон, що пов'язаний з депресією та психічними захворюваннями. Вчителі не повинні доносити інформацію учням під супровід криків, лайки та принижень, оскільки такі форми роботи

породжують неврологічні захворювання. Дружня учнівська атмосфера допомагає підлітку розкрити свої можливості, гнітюча – змушує страждати. Коли підліток дорослішає, клітини його мозку утворюють нові з'єднання, а невикористані поступово відмирають. Таким чином, ми можемо стверджувати, що підлітковий період є вирішальним для формування або руйнування інтелекту особи (Берзіня, 2018).

Досліджуючи окреслену проблему, ми використали низку рекомендацій, які можуть слугувати дієвим соціально-педагогічним інструментарієм профілактики цькувань та знуцань у підлітковому середовищі:

- шкільна спільнота повинна проявити нетерпимість до будь-яких проявів насильства;
- повинні бути вироблені чіткі правила поведінки у шкільному середовищі, спрямовані на попередження та викорінення будь-яких форм дискримінації;
- усі учасники освітнього процесу повинні володіти інформацією щодо ознак булінгу та його наслідків;
- будь-який випадок насильства (цькування) повинен уважно розглядатись адміністрацією школи спільно з учасниками конфлікту та їхніми батьками (опікунами);
- кожний випадок повинен обговорюватись та аналізуватись окремо з подальшими дисциплінарними заходами;
- необхідно постійно здійснювати просвітницьку роботу щодо активного реагування учнів на насильницькі дії кривдників;
- створити чіткий механізм повідомлення учнями про факти насильства із забезпеченням конфіденційності (Берзіня, 2018; Фразер, Гардінер, Курвін, 2015).

Висновки. Статистичні дані вказують на актуальність наукового дослідження. Численна кількість видів та форм прояву насильства й цькувань підтверджує масштабність такого соціального явища, подолання та профілактика якого вимагає

чималих зусиль. Нами висвітлено класифікацію булінгу як соціального феномена, який здійснює деструктивний вплив на підлітків у період їхнього формування. Запропоновано науково-педагогічний доробок у формі рекомендацій у разі проведення соціально-педагогічної профілактики

булінгу у підлітковому середовищі. Здійснено наголос на необхідності викорінення стереотипних суспільних поглядів щодо цькування та насильства як гартувальних процедур, активного включення всіх учасників освітнього процесу задля попередження булінгу як соціального явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корнійченко А. Дефінітивна характеристика булінгу як юридичної категорії адміністративного права. *Вісник АПСВТ*. 2020. № 3–4. URL: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_3-4_2020-18-25.pdf (дата звернення: 09.07.2021)
2. Берзіня О. О. Профілактика виникнення та подолання виявів булінгу в дитячому середовищі. *Основи здоров'я*. 2018. № 7. С. 2–8.
3. Булінг у початковій школі. *Освіта України*. 2019. Вип. 21. С. 5.
4. Дженіфер Фразер, Ен Марі Гардінер, Річард Курвін. Булінг: звичайне явище, що руйнує психіку. *Науково-методичний журнал*. 2015. Вип. 11 (59). С. 18–23.
5. Єфремова Г. Л. Шкільний булінг: специфіка та особливості прояву. *Педагогічна майстерня*. 2017. Вип. 8 (80). С. 14–19.
6. Кіричівська Є. В. Насильство в загальноосвітніх навчальних закладах: стратегії подолання. *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. Вип. 8. С. 4–10.
7. Зінченко Н. Агресія та насильство. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2019. № 1. С. 37–38.
8. Падучак О. Булінг – стоп! Аналіз першого року реалізації Закону щодо протидії булінгу. *Юридична газета*. 2020. № 1. URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/inshe/buling--stop-analiz-pershogo-roku-realizaciyi-zakonu-shchodo-protidiyi-bulingu.html> (дата звернення: 08.07.2021).
9. Бриндіков Ю. Шляхи зародження та попередження булінгу. Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. *Збірник наукових статей*. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2019. С. 161–168.
10. ЮНІСЕФ: козний другий підліток зазнає насильства від однолітків у школі. *Громадський простір* : вебсайт. URL: <https://www.prostir.ua/?news=yunisef-koznyj-druhij-pidlitok-zaznaje-nasylstva-vid-odnolitkiv-u-shkoli> (дата звернення: 09.07.2021).

REFERENCES

1. Korniihenko A. Definityvna kharakterystyka bulinhu yak yurydychnoi katehorii administratyvnoho prava [Definitive characteristics of bullying as a legal category of administrative law]. Retrieved from: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_3-4_2020-18-25.pdf.
2. Berzinia O. O. Profilaktyka vynyknennia ta podolannia vyiviv bulinhu v dytiachomu sere dovys hchi [Prevention of overcoming and overcoming the manifestations of bullying in children]. *Health Basics*. 2018. Issue 7. P. 2–8 [in Ukrainian].
3. Bulinh u pochatkovii shkoli [Bullying in elementary school]. *Education of Ukraine*. 2019. Issue 21. P. 5 [in Ukrainian].
4. Dzhenifer Frazer, En Mari Hardiner, Richard Kurvin. Bulinh: zvy chaine yavyshe, shcho ruinuie psykhyku [Bullying: a common phenomenon that destroys the psyche]. *Scientifical and methodical journal*. 2015. Issue 11 (59). P. 18–23 [in Ukrainian].
5. Yefremova H. L. Shkilnyi bulinh: spetsyfika ta osoblyvosti proiavu [School bullying: specifics and features of manifestation]. *Pedagogical workshop*. Issue 8 (80). 2017. P. 14–19 [in Ukrainian].
6. Kirychevska Ye. V. Nasylstvo v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: stratehii podolannia [Violence in secondary schools: coping strategies]. *Practical psychology and social work*. 2010. Issue 8. P. 4–10 [in Ukrainian].
7. Zinchenko N. Ahresiiia ta nasylstvo [Aggression and outrage]. *Public lesson: developments, technologies, experience*. 2019. No. 1 P. 37–38 [in Ukrainian].
8. Paduchak O. Bulinh – stop! Analiz pershoho roku realizatsii Zakonu shchodo protydii bulinhu [Bullying – stop! Analysis of the first year of implementation of the Law on Combating Bullying]. *Law newspaper*. 2020. No 1. Retrieved from: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/inshe/buling--stop-analiz-pershogo-roku-realizaciyi-zakonu-shchodo-protidiyi-bulingu.html>.
9. Bryndikov Yu. Shliakhy zarozhennia ta poperedzhennia bulinhu [Ways of origin and prevention of bullying]. *Socio-educational dominants of professional training of specialists in the social sphere and inclusive education: a collection of scientific articles*. Berdyansk State Pedagogical University. Berdyansk, 2019. P. 161–168 [in Ukrainian].
10. YuNISEF: kozhnyi druhyi pidlitok zaznaie nasylstva vid odnolitkiv u shkoli [UNICEF: Every second teenager is abused by peers at school]. *Public space: website*. URL: <https://www.prostir.ua/?news=yunisef-koznyj-druhij-pidlitok-zaznaje-nasylstva-vid-odnolitkiv-u-shkoli>.

УДК 651.74:159.925

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-36>**Катерина ВАСИЛЬЄВА,***orcid.org/0000-0001-5452-0296*

викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

(Одеса, Україна) *catarina.plv@gmail.com***Крістіна МАСЛОВА,***orcid.org/0000-0002-4397-9285*

викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

(Одеса, Україна) *kimaslova@gmail.com***Юліана ПЕТРОВА,***orcid.org/0000-0002-4513-8738*

викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

(Одеса, Україна) *jomad8888888@gmail.com*

ПЕРЕВАГИ НАВЧАННЯ ЗА ОСВІТНЬОЮ ПРОГРАМОЮ «АНГЛІЙСЬКА МОВА В ЕКОНОМІЦІ ТА БІЗНЕС-ОСВІТІ»

У статті розглянуті особливості викладання англійської мови як іноземної для студентів ОНЕУ спеціальності 015 «Професійна освіта», яка передбачає отримання певних знань студентами та набуття необхідних компетенцій майбутніми фахівцями, а також отримання кваліфікаційних знань та умінь відповідно до освітньої програми «Англійська мова в економіці та бізнес-освіті». Підкреслено необхідність поглибленого вивчення англійської мови задля опанування комунікативних навичок та розуміння економічної тематики сьогодення. Також наводяться приклади заохочування молоді до навчання у закладах вищої освіти України. Мета статті – надати інформацію про наявність нових можливостей для отримання сучасних знань на високому рівні студентами у вітчизняних закладах вищої освіти. Проаналізовано тенденції розвитку залучення експертів економічної діяльності та носіїв англійської мови до навчального процесу у ОНЕУ у форматі зустрічей, проведенні лекцій та круглих столів. Представлено перспективи подальших досягнень у професійному середовищі, обґрунтовані можливості, які дає нещодавно запроваджена на базі кафедри іноземних мов ОНЕУ спеціальність «Професійна освіта» (економіка).

Зосереджено увагу на комунікативному аспекті навчання, розглянуті можливості набуття компетенцій у різних сферах економічної галузі. Особлива увага приділяється розгляду перспективи професійної діяльності під назвою коучінг. На нашу думку, це цікавий, сучасний варіант працевлаштування для майбутніх фахівців. Компетентний коуч – це насамперед інтелектуально розвинена людина, яка здатна аналізувати ситуацію та знаходити ефективні шляхи вирішення проблем, при цьому може інтерпретувати необхідну інформацію та навчати інших, як вибрати правильне рішення самостійно, лише підказуючи варіанти та надаючи можливість іншим проявити себе.

Визначено найголовніші цілі освітньої програми «Англійська в економіці та бізнес-освіті». Зроблено висновок, що нова спеціальність є актуальною у XXI столітті та сприятиме процесу покращення надання вищої освіти у вітчизняних економічних ЗВО на загальноєвропейському рівні.

Ключові слова: ОНЕУ, професійна освіта, іноземна мова, коучінг, економіка, педагогіка, компетенції.

Kateryna VASYLIEVA,*orcid.org/0000-0001-5452-0296*

Lecturer at the Chair of Foreign Languages

Odesa National Economic University

(Odesa, Ukraine) *catarina.plv@gmail.com***Kristina MASLOVA,***orcid.org/0000-0002-4397-9285*

Lecturer at the Chair of Foreign Languages

Odesa National Economic University

(Odesa, Ukraine) *kimaslova@gmail.com*

Yuliana PETROVA,
orcid.org/0000-0002-4513-8738
Lecturer at the Chair of Foreign Languages
Odesa National Economic University
(Odesa, Ukraine) jomad88888888@gmail.com

THE BENEFITS OF EDUCATIONAL PROGRAM “ENGLISH LANGUAGE IN ECONOMICS AND BUSINESS EDUCATION”

The article considers the peculiarities of teaching English as a foreign language for students of ONEU. The special attention is given to the new speciality 015 “Professional Education”. This speciality provides certain knowledges and competencies by future professionals, as well as qualification knowledges and skills in accordance with the educational program “English language in economics and business education”. The need for in-depth study of English in order to master a high-level communication skill is emphasized. The examples of the need to encourage young people to study at Ukrainian Universities are included in this article. The purpose of the article is to provide information about the availability of new opportunities for obtaining modern knowledges at a high level by students exactly in Ukrainian Universities. Trends in the development of the methods of involvement the native English speakers and the experts (in the field) of economics in the educational process provided in the format of meetings, lectures and round tables are analysed. Prospects for further achievements in the professional environment are represented. The opportunities of the recently established speciality “Professional Education” (economics) are substantiated.

The authors emphasize the role of the communicative aspect of education. The possibilities of acquiring competencies in various areas of the economic sector are considered. Particular attention is paid to the prospects of coaching, that is known as one of the professional activities in business sector. In our opinion, this is an interesting, modern kind of employment for future professionals. A well-educated coach is an intellectually developed person who is able to analyse the task and find effective strategies to solve problems, by interpreting the necessary information and teaching others how to choose the right decision on their own, just giving advices and letting others try to prove their best.

The main goals of the educational program “English language in Economics and Business Education” have been identified. It is concluded, that the new speciality is relevant in the XXI century and contributes the process of improving the establishment of providing higher education at appropriate level in Ukrainian Universities according to the European standards.

Key words: ONEU, professional education, foreign language, coaching, economics, pedagogy, competencies.

Постановка проблеми. Питання володіння іноземною мовою на високому рівні є актуальним не тільки для студентів закладів вищої освіти та сучасної молоді, а також конкурентоспроможних спеціалістів у сфері бізнесу на міжнародному рівні. Набуття мовної компетенції майбутніми фахівцями у галузях економіки та педагогіки корелюється у цій статті в межах спеціальності «Професійна освіта» (економіка). Важлива роль відводиться не тільки питанню набуття компетентності, а також поєднанню знань, умінь та навичок, які своєю чергою спроможні покращити рівень опанування комунікативних компонентів англійської мови в бізнес-сфері, економічній діяльності та викладацькій практиці економічних дисциплін англійською мовою на високому рівні. Професійно важливі якості спеціаліста економічної та педагогічної галузі розглянуті та проаналізовані викладачами кафедри іноземних мов ОНЕУ.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових статей вітчизняних авторів показав, що останніми роками багато уваги приділяється удосконаленню рівня викладання у ЗВО відповідно до нових стандартів забезпечення якості освіти. Особливе місце в розвитку суспільства посідає бізнес-освіта, тому

прагнення навчити студентів опанувати нові навички та використовувати їх на практиці згідно із загальноєвропейськими стандартами потребує розуміння студентами знань, необхідних для саморозвитку. Тобто потрібно акцентувати увагу не тільки на теорії та практичних знаннях, але на набутті професійних компетенцій задля конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Мета статті – обґрунтувати особливості викладання англійської мови у Одеському національному економічному університеті на новій спеціальності 015 «Професійна освіта» (економіка) за освітньою програмою «Англійська мова в економіці та бізнес-освіті». Нами представлено перспективи сприяння саморозвитку студентів під час навчання у ЗВО, вдосконалення знань та умінь, набуття професійних компетенцій та можливості застосування отриманих навичок у різних галузях працевлаштування майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Українське суспільство в останні десятиріччя орієнтується на позитивні зміни, а отже, потребує нових освітніх орієнтирів, котрі базуються на розумінні, що вища освіта перетворюється на глобальне підприємство. Такий підхід призвів до формулювання

нової стратегічної мети вищої школи, яка включає у себе побудову конкурентоздатної економіки, заснованої на знаннях, підвищення якості зайнятості населення та зміцнення соціальної єдності суспільства (Антонюк, 2010: 33).

Розпочнемо з розгляду найменування спеціальності 015 «Професійна освіта», галузь знань «Педагогіка». Насамперед, як відомо, ця спеціальність передбачає сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній трудовій діяльності відповідно до спеціалізації. Обов'язковим компонентом конкурентоспроможності майбутнього фахівця, окрім здобуття якісної професійної освіти, є володіння іноземною мовою. Тож, під час підготовки студентів ЗВО особлива увага приділяється врахуванню фахової специфіки та вивченню іноземної мови професійного спілкування чи спрямування. Серед усіх іноземних мов безперечно англійська посідає перше місце.

Формування іншомовної компетенції потребує особливої уваги від викладачів під час розробки навчально-методичних матеріалів. Також ми зіткнулися з необхідністю розробки нового підходу у викладанні з використанням сучасних технологій, які поєднують уміння викладачів передавати свої знання за допомогою інтерактивних засобів, поповнювати обсяг навчального матеріалу необхідною інформацією, посиляючись на безмежну та корисну базу онлайн-ресурсів. З огляду на той факт, що майбутній фахівець має володіти англійською мовою ділового спілкування економічного напрямку на рівні, не нижчому ніж B2, викладачі кафедри постійно вдосконалюють свої знання та заохочують студентів до участі у студентських конференціях, олімпіадах, квестах та інших тематичних конкурсах: наприклад, створення студентами таких видів роботи, як найкращі відео чи презентація, які розміщуються на сторінці кафедри в Instagram та оцінюються самими ж студентами та викладачами. Творча діяльність студентів під час навчання допомагає досягти успішності, яка орієнтована на взаємодопомогу іншим студентам, тобто на партнерство, також на вміння керувати творчою командою та прояв лідерських якостей. Активна участь у подібних заходах розвиває самостійну творчу активність кожного студента. Також треба розуміти, що сумісна творча праця сприяє підвищенню соціальної компетентності та зміцненню соціальних відносин між учасниками навчального процесу. Оскільки соціальна компетентність – це вміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися із ситуацією. Завдяки залученню до само-

стійної роботи під час створення власного проєкту студенти мають нагоду проявити здобуті під час навчання у ЗВО знання та застосувати їх на належному рівні, який відображається у мовному та змістовому показниках якості виконаної презентації чи інших видів навчальних проєктів.

Освіта, як частина процесу соціалізації людини, несе у собі цілеспрямовану передачу накопиченого досвіду, знань наступним поколінням, що здійснюється в рамках відповідних соціальних інститутів (Браун, 2016: 184).

Незважаючи на назву «Професійна освіта» (економіка) у ОНЕУ, на жаль, не розкриває весь потенціал впроваджені рік тому нової спеціальності за освітньою програмою «Англійська мова в економіці та бізнес-освіті». Пропонуємо більш детально розглянути можливості, які пропонує ця спеціальність.

По-перше, поглиблене вивчення англійської мови, враховуючи такі аспекти, як фонетика, граматики та лексика. Треба розуміти, що такі навчальні дисципліни зазвичай вивчаються на філологічних факультетах та дають змогу майбутнім фахівцям працювати викладачами чи перекладачами.

По-друге, економічна спрямованість, обов'язкове вивчення бізнес англійської, вміння вести переговори та опанувати ведення документації іноземною мовою. Цими знаннями в XXI столітті вже важко когось здивувати, але це саме ті навички, які дають можливість набуття необхідних знань для сучасної професії – коучингу. Далі ми більш детально розглянемо цей напрям розвитку професійної діяльності.

По-третє, якщо поєднати перші два пункти, студенти цієї спеціальності можуть у майбутньому працювати викладачами економічних дисциплін англійською мовою. Як відомо, це дуже актуально для сучасних викладачів, бо стосується питання критеріїв оцінювання якості викладання у ЗВО. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 24 березня 2021 року № 365 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187», пункт 38 Ліцензійних умов «Досягнення у професійній діяльності, які зараховуються за останні п'ять років» Показник 13 «Проведення навчальних занять зі спеціальних дисциплін іноземною мовою (крім дисциплін мовної підготовки) в обсязі не менше 50 аудиторних годин на навчальний рік» (Офіційний вебпортал парламенту України).

Рік тому, коли було впроваджено нову спеціальність, на жаль, наша країна знаходилась під впливом загальнонаціонального карантину, що не дало змогу ознайомити тогочасних абітурієн-

тів з новими можливостями, запропонованими освітньою програмою «Англійська в економіці та бізнес-освіті», у достатньому обсязі. Навесні 2021 року було створено та впроваджено сторінку кафедри іноземних мов в Instagram. Відповідальним за цю роботу (наймолодшим) викладачем проводиться постійний моніторинг сторінки, розміщується корисна тематична та сучасна інформація, яку надають усі викладачі нашої кафедри. Вибір матеріалу, запропонування цікавої для студентів тематики, візуальне оформлення інформації – все це входить до обов'язків відповідального викладача. На сторінці розміщується матеріал, який стосується особливостей використання англійської лексики економічного спрямування, творча діяльність студентів ОНЕУ та приклади діяльності студентів, які навчаються на новій спеціальності.

Завдяки стряці, яку влаштував коронавірус, усі учасники освітнього процесу були вимушені почати застосовувати сучасні технології незалежно від того, хотілося їм цього чи ні. І цей безпосередній практичний досвід дозволив їм доволі вправно оволодіти цими навичками. Насправді ж, технології вже давно стали невід'ємною частиною нашого життя, тож освітяни мають уміти застосовувати цей зручний інструмент, незалежно від того, у якому режимі відбувається навчання (Совсун, 2020).

Зараз ми ретельно розглянемо досить цікавий та сучасний напрям діяльності у сфері бізнесу та економіки – коучинг. Перш за все треба розуміти, що це – вид консультаційної діяльності, головною метою якої є вирішення проблем клієнта. Добре навчений коучер задля досягнення успіху клієнта завжди шукає індивідуальний підхід до вирішення його важливих питань, проте сам може вибирати, яку проблему вирішувати насамперед, користуючись не тільки власним досвідом, а з урахуванням досягнень та досвіду інших фахівців.

Також не слід забувати, що гарний коучер – це майстер комунікації. Під час надання консультативних порад дуже важливо вміти чітко висловлювати власну думку. До того ж важливі такі якості, як успішність та лідерство. Таке явище, як лідерство, відоме ще з давніх-давен, бо скрізь, де утворюється суспільна група, виникає і лідерство. Як категорія соціальної психології «лідерство» почало вивчатися з кінця XIX ст. Наявне визначення, що лідер (від англ. leader – ведучий) – авторитетний член організації чи соціальної групи, особистий вплив якого дозволяє йому відігравати істотну роль у соціально-політичних ситуаціях і процесах, також у регулюванні взаємин у колективі, групі, суспільстві. Але головним є те, що

лідер – не той, хто досягає результату будь-якою ціною, а той, хто допомагає іншим організувати ефективну взаємодію в процесі вирішення виробничих завдань. Отже, лідер – людина, яка чітко формує свою мету і знаходить прибічників, які будуть допомагати йому у самореалізації та досягненні вже спільної мети (Савицька, 2016: 180).

Висновок, який ми можемо зробити: задля досягнення результатів у співпраці, враховуючи взаємодію між викладачем та студентами чи лідером та групою, це є самовзаємовплив, спрямований на покращення результату між учасниками процесу, який здатен змінити кожного його учасника, вдосконалити командну єдність та одночасно підкреслити вагомості лідера.

Люди завжди вірять сильним та успішним. Коучинг насамперед стимулює мислення та творчість людини та вміння налаштувати партнерські стосунки між коучем та клієнтом. Головна сфера діяльності коучера розвивається у бізнес-консультуванні та управлінні. Нині технології коучингу дуже часто застосовують під час навчання студентів у ЗВО у разі реалізації роботи у малих чи великих групах, у розв'язанні кейсів.

Підсумовуючи, зазначимо, що серед компетентностей майбутнього фахівця у сфері економічної діяльності сьогодення вагоме значення набувають такі якості, як:

- лідерство;
- саморозвиток;
- подолання труднощів;
- моніторинг діяльності групи;
- саморегуляція;
- емоційна врівноваженість.

Іншим чинником, що визначає ефективність формування професійної компетентності майбутніх економістів, є рівень самооцінки. Самооцінка є центральним компонентом особистості, суттєво впливає на ставлення індивіда до себе та інших і виступає одним із важливих регуляторів її поведінки. Самооцінка вказує на рівень психологічного розвитку студентів та адекватного визначення ними своїх особистісних якостей і тісно пов'язана із самоефективністю – вмінням студента усвідомлювати власні здібності для формування такої поведінки, яка відповідає певному завданню або ситуації (Дибкова, 2006: 7).

Англійська мова вже певний час посідає провідне місце в усіх сферах діяльності людини. Метою вивчення англійської мови є не тільки оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, а й набуття професійно спрямованої компетентності для успішного виконання професійної діяльності як в Україні, так і за її межами. Опа-

нування мовною майстерністю та використання англійської мови в економіці та бізнес-освіті є головним компонентом підготовки компетентного фахівця за освітньою програмою «Англійська в економіці та бізнес-освіті».

У сфері бізнесу та економіки невід'ємним складником професійної компетентності фахівця слід вважати комунікативні навички. Тобто потрібні у практичній діяльності такі вміння:

- слухати;
- виділяти корисну інформацію;
- говорити;
- ставити правильні запитання;
- переконувати;
- аргументувати;
- проводити переговори;
- вести презентації.

Поняття компетентності є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвід, володіння методами пошуку необхідної інформації та вміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх розв'язання, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися протягом усього життя. Таким чином, успішне виконання фахівцями своїх функціональних обов'язків передбачає наявність у них сукупності спеціальних знань та певних професійно значущих якостей особистості. Ці компоненти професійної компетентності взаємопов'язані (Дибкова, 2006: 6).

Розглядаючи питання вдосконалення педагогічної майстерності та враховуючи особливості викладання іноземної мови у закладах вищої освіти задля якісної підготовки майбутніх фахівців, які мають бажання працювати в міжнародній сфері економічної діяльності, необхідно забезпечити умови задля досягнення професійної самореалізації особистості та надати студентам можливість зануритися в атмосферу, максимально наближену до реального трудового процесу на міжнародному рівні. Тому, на думку викладачів кафедри іноземних мов ОНЕУ, шляхи реалізації успішного оволодіння мовленнєвою практикою полягають у забезпеченні студентів сучасними методичними матеріалами та впровадженні заходів, під час яких студенти матимуть можливість обговорювати актуальні соціальні та економічні теми з представниками різних міжнародних компаній у нашому місті, а також організації зустрічей з носіями англійської мови, представниками товариства Dinternal Education, з якими кафедра іноземних мов ОНЕУ співпрацює вже більше 10 років.

Випускники українських вишів мають впевнено почуватися на ринку праці, рівень їхньої професійної підготовки повинен дозволяти їм ефективно працювати в умовах постійно триваючих соціально-економічних змін (Антонюк, 2010: 36).

Провідна мета викладача – донести навчальний матеріал та продемонструвати на власному прикладі важливість знання англійської мови у наш час; навчити студентів будувати спілкування з іншими людьми в конкретній життєвій ситуації; ознайомити повною мірою зі стратегічною компетенцією – вмінням ставити завдання, досягати мети, встановлювати контакт зі співрозмовниками у сфері економічної діяльності; мотивувати студентів не тільки на вивчення англійської мови, але також набуття компетенцій викладацької діяльності. Це не означає, що всі повинні працювати викладачами, проте зможуть розвивати лідерські якості, бути наставниками для інших завдяки сформованості комунікативних навичок, які безперечно важливі для досягнення успіху у професійній діяльності.

Серед значущих умов формування комунікативної компетентності майбутнього педагога є забезпечення осмислення студентом особливостей педагогічної діяльності, її обов'язкового складника – педагогічної комунікації і оволодіння знаннями про неї (Боровець, 2016: 86).

З урахуванням високого рівня володіння іноземною мовою набуття навичок педагогічної майстерності та водночас отримання економічних знань дає можливість майбутнім фахівцям проявити себе та продемонструвати свої вміння у різних сферах професійної діяльності в Україні та за її межами.

Висновки. За останні десятиріччя в освітній галузі відбуваються процеси, провідною метою яких є досягнення рівня найкращих світових стандартів надання вищої освіти у вітчизняних ЗВО. Кожен фахівець має володіти системою знань зі спеціальності та постійно оновлювати ці знання. Студенти, які вибрали спеціальність 015 «Професійна освіта» (економіка), отримують можливість не лише досягти високого рівня володіння англійською мовою, а також засвоїти економічні та педагогічні знання. Проте найважливіше, що протягом навчання у ОНЕУ вони матимуть досить часу задля формування готовності до професійного самовизначення. Набуття іншомовних комунікативних навичок, отримання знань у певній галузі економіки та бізнесу, набуття компетенцій викладача та перекладача, володіння діловою промовою поряд з використанням сучасних технологій для представлення власних проєктів чи презентацій – усього цього, на нашу думку, досить для активної

і плідної участі у професійній діяльності в умовах сучасного ринку праці та сприятиме досягненню вершини професійної майстерності майбутнього фахівця. Обґрунтованість впровадження нової спеціальності 015 «Професійна освіта» на базі кафедри іноземних мов ОНЕУ у 2020 році є наслідком змін у напрямі надання вищої освіти в

Україні та прагненням вітчизняних університетів конкурувати як на вітчизняному ринку освітніх послуг, так і за його межами.

Сучасний освітній простір – це складник майже сформованого єдиного глобального інформаційного простору, де важливим чинником виступає процес глобалізації (Брацун, 2016: 183).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Т. В. Якість освітніх послуг як головна умова конкурентоспроможності української системи вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 14. С. 33–36.
2. Брацун І. Конститутивна роль освіти у структуруванні суспільства знань як педагогізованої соціальної реальності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія»*. 2016. Т. 2. № 47. С. 179–189.
3. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021> (дата звернення: 13.07.2021).
4. Совсун І. Шість проблем української вищої освіти, які виявив карантин. Вища освіта в Україні. *Освіта UA: вебсайт*. URL: <https://osvita.ua/vnz/74767/> (дата звернення: 14.07.2021).
5. Савицька І. До питання формування лідерських якостей майбутніх учителів. 2016. URL: http://visnyk.chnpu.edu_dl=3035. (дата звернення: 15.07.2021).
6. Дибкова Л. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореферат канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 18 с.
7. Боровець О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 4. С. 82–89.

REFERENCES

1. Antoniuk T. V. Yakist osvitynih posluh yak holovna umova konkurentospromozhnosti ukrayinskoï systemy vyshchoï osvity [Quality of educational services as the main condition of competitiveness of the Ukrainian higher education system]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2010. No. 14. S. 33–36 [in Ukrainian].
2. Bratsun I. L. Konstytutyvna rol osvity u strukturuvanni suspilstva znan yak pedahohizovanoi sotsialnoi realnosti [The constitutive role of education in structuring the knowledge society as a pedagogized social reality]. *Bulletin of KhNPU named after G. S. Skovoroda. "Philosophy"*. 2016. T. 2. No. 47. P. 179–189 [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada of Ukraine [Official web-portal of the Parliament of Ukraine. Law of Ukraine on December 30, 2015 No. 1187]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].
4. Sovsun I. Shist problem ukrainskoï vyshchoï osvity, yaki vyiavyv karantyn [Six problems that quarantine discovered]. *Higher education in Ukraine. Osvita UA* [in Ukrainian].
5. Savyts'ka I. Do pytannya formuvannya liders'kykh yakostey maybutnikh uchyteliv [On the issue of forming leadership qualities of future teachers]. 2016. Retrieved from: http://visnyk.chnpu.edu_dl=3035 [in Ukrainian].
6. Dybkova L. M. Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoï kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Individual approach in professional competence of future economists' formation]. (Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences; specialty 13.00.04 "Theory and methods of professional education"). Kyiv, Ukraine: Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2006. 198 p. [in Ukrainian].
7. Borovets O. V. Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti maybutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoï pidhovtovky [Formation of communicative competence of future teachers in the process of professional preparation]. *Innovation in education*, Rivne State Humanities University. 2016. Vol. 4, pp. 82–89 [in Ukrainian].

УДК 378.018.43:614.46(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-37>

Файна ГАРЄЄВА,
orcid.org/0000-0003-4714-3060
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *fainamax51@gmail.com*

Марина ЧУРСАНОВА,
orcid.org/0000-0001-6977-7473
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *afina55@ukr.net*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ СВІТУ

У роботі проведено аналіз педагогічних технологій дистанційного навчання, що забезпечили успішну організацію освітнього процесу в період карантину у провідних університетах світу. Сюди належать різновиди методичного забезпечення, програмних засобів, нових системних підходів, динамічних віртуальних навчальних середовищ, способів контролю й оцінювання знань тощо.

Розглянуто організацію навчання у визначних університетах США, Японії та Китаю. Так, на тепер США є одним зі світових лідерів в онлайн-освіті, що визнана університетами країни найважливішою частиною їхньої довгострокової стратегії. В університетах США постійно розвивається технічна база засобів дистанційного навчання та навчальна інфраструктура, використовуються найновітніші розробки програмних середовищ для проведення інтерактивних занять у дистанційному режимі, що може слугувати взірцем та напрямом подальшого розвитку онлайн-технологій в освіті. Одночасно з найпопулярнішими сервісами (Zoom, Google Meets) в освітній процес впроваджуються нові онлайн-ресурси, що покращують інтерактивну взаємодію між викладачами та студентами (Panopto, Piazza).

Розвиток та інновації у дистанційних формах навчання, запуск освітніх онлайн-платформ, використання комунікаційних програм спостерігається також в університетах Китаю. Тут практикується змішана форма навчання, коли деякі види занять проводяться очно, але графік виконання складається так, щоб мінімізувати контакти студентів.

В Японії дотримуються традиційного підходу до навчання, коли більшість електронних навчальних матеріалів є закритими і доступними лише з локальної мережі кампусів для зареєстрованих студентів. В університетах Японії проводяться очні заняття завдяки розробленій гнучкій системі «Індекс обмежень діяльності», яка залежить від поточного епідеміологічного стану в країні.

Аналіз досвіду розглянутих провідних університетів світу свідчить про те, що розвиток технічних засобів та інфраструктури систем управління навчанням робить дистанційні технології невід'ємною частиною освіти, що мають перспективи подальшої інтеграції у сучасний освітній процес.

Ключові слова: дистанційна освіта, онлайн-навчання, віртуальні навчальні середовища, карантин, COVID-19.

Faina GAREEVA,
orcid.org/0000-0003-4714-3060
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Physics and Physical Processes Modeling
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) *fainamax51@gmail.com*

Maryna CHURSANOVA,
orcid.org/0000-0001-6977-7473
PhD of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of General Physics and Physical Processes Modeling
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) *afina55@ukr.net*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE WORLD'S UNIVERSITIES EXPERIENCE

The present paper analyzes new pedagogical technologies for distance learning, which have ensured successful organization of the educational process during quarantine in the world's leading universities. Namely, the types of methodological support, software, new system approaches, dynamic virtual learning environments, specificity of monitoring and evaluation of knowledge are considered.

Organization of education at prominent universities in the USA, Japan and China is overviewed. So, the United States is currently one of the world leaders in online education, which is recognized by the country's universities as the most important part of their long-term strategy. US universities are constantly elaborating the technical base of distance learning tools and educational infrastructure, and the latest software developments for interactive classes in distance mode are being used. That can serve as example and direction for further development of online technologies in education. In addition to the most popular services (Zoom, Google Meets), new online resources (Panopto, Piazza) are introduced into the educational process, which are aimed to improve interactive communication between teachers and students.

Development and innovations in distance learning, creation of online educational platforms and the use of communication programs are also observed in the universities of China. A blended form of learning is practiced here, when some types of classes are held in classrooms, but the schedule is designed to minimize contacts between students.

In Japan, the traditional approach to learning is followed, when the most of e-learning materials are closed and accessible only from the local network of campuses for registered students. The universities of Japan support face-to-face classes thanks to the developed flexible system "Activity Restrictions Index", which depends on the current epidemiological situation in the country.

The analysis of the experience of the leading universities of the world shows that development of technical tools and learning management system infrastructure makes distance technologies an essential part of education, with prospects for further integration into the modern educational process.

Key words: distance education, online learning, virtual learning environments, quarantine, COVID-19.

Постановка проблеми. У період всесвітнього карантину, пов'язаного з COVID-19, перед вищими навчальними закладами було поставлене завдання: в короткі терміни запровадити такі форми навчання, щоб навчальний процес не зупинявся під час карантинних обмежень і продовжував забезпечувати підготовку кваліфікованих спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що пандемія COVID-19 внесла кардинальні зміни в організацію освітнього процесу в навчальних закладах усіх рівнів, зумовивши стрімкий розвиток дистанційного навчання.

Питання суті, засобів та методів проведення навчання у дистанційному та змішаному режимах розглядалося численними вітчизняними (О. В. Собаєва, Є. В. Волинський, Р. В. Шаран, В. Ю. Биков, О. В. Хуторський, О. Ю. Буров, І. Г. Блощинський, О. В. Співаковський, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунський, О. В. Матвійчук, С. О. Подласов та інш.) та зарубіжними (Д. Кіген, Ч. Ведмеєр, С. Греєм, О. Петерс, С. Моебс, Р. Сченк та інш.) дослідниками. До 2020 року дистанційні засоби навчання були лише допоміжними і не вважалися обов'язковими, але після початку пандемії вони стали основним інструментом забезпечення навчального процесу. Месенджерів, таких як Skype, Viber, Telegram, електронної пошти, телефону, стало не досить для повноцінного забезпечення потреб навчального процесу

та підтримки його протягом тривалого часу. Тому найпопулярнішою платформою для проведення занять в онлайн-режимі стала програма Zoom, поширилось використання вебсервісу Google Classroom для створення віртуальних класів, були розроблені динамічні навчальні середовища на основі LMS Moodle тощо. Натепер в усьому світі проводяться розробки нових навчальних середовищ, розширюються їх можливості, а також здійснюється пошук оптимальних режимів роботи з поєднанням віртуальних та очних занять (Ivaniuk & Ovcharuk, 2020; Мартиненко, 2020; Гарєєва та ін., 2021).

Віртуальні технології дають численні переваги і багато респондентів вважають, що вони залишаться інтегрованими в освітній процес і після закінчення пандемії COVID-19, іноді навіть замінюючи традиційні методи навчання (Cho and Hong, 2021; Freeman et al., 2021; Gelineau-Morel and Dilts, 2021; Jamalpur et al., 2021; Oyedotun, 2020).

Більшість публікацій, що розглядають підходи до організації навчального процесу під час пандемії COVID-19, стосуються вирішення цієї проблеми у середній та старшій школі (Ivaniuk & Ovcharuk, 2020), тоді як дослідження особливостей та потреб дистанційної роботи у закладах вищої освіти потребує більшої уваги. Тому в цій роботі проведено огляд підходів, що успішно використовуються в університетах різних країн світу.

Мета статті. Метою роботи є аналіз методичного забезпечення та різновидів програмних середовищ, системних підходів, особливостей контролю й оцінювання знань, що забезпечили успішну організацію навчання студентів у період карантину у провідних університетах світу, зокрема США, Японії та Китаю. Цей досвід може бути використаний для розвитку та покращення педагогічних технологій, що застосовуються в організації освітнього процесу в дистанційному режимі у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу.

1. Організація дистанційної освіти в університетах США

Впровадження дистанційної форми навчання – це природний процес еволюції системи вищої освіти США, що пройшов етапи свого розвитку від ранньої форми (навчання шляхом листування) до сучасної (навчання за допомогою інформаційних технологій) (Шаран, 2012).

Завдяки застосуванню та подальшому розвитку програм дистанційної освіти університети США вирішують такі питання:

1. Збільшення студентської аудиторії завдяки наданню студентам можливості навчатися, по-перше, в зручному для них місці, по-друге, знявши майже всі тимчасові обмеження.

2. Зниження фінансових витрат, а отже, вартості навчання.

3. Складання індивідуальних програм навчання і, як наслідок, орієнтацію на запити конкретних роботодавців.

Натепер США є одним зі світових лідерів в онлайн-освіті із сотнями онлайн-коледжів і тисячами інтернет-курсів. Дистанційне навчання у США є багаторівневим, що розвивається як на загальнонаціональному рівні, так і на рівні окремого штату, корпорації, університету, коледжу.

Широкий розвиток отримали системи дистанційної освіти корпоративного рівня, часто з утворенням власних освітніх центрів і освітніх мереж. Майже третина всіх студентів, які отримують вищу освіту, проходять, принаймні, один курс онлайн. Приблизно 65% вищих навчальних закладів країни натепер відзначають, що онлайн-навчання є найважливішою частиною їхньої довгострокової стратегії (Свиридова, 2016).

Університети США використовують такі категорії технологій навчання дистанційної форми освіти, як: *аудіотехнології* (інтерактивне використання телефонного зв'язку, аудіоконференції і короткохвильовий радіозв'язок); *відеотехнології* (кіно- і відеофільми, слайди і відеотехнології в режимі реального часу); *комп'ютерні техноло-*

гії (computer-assisted instruction, computer-managed instruction, computer-mediated instruction, електронна пошта, факс, конференції в режимі реального часу, Інтернет); *друкована інформація* (програми курсів, підручники і навчальні посібники, методичні вказівки, довідники і словники, робочі зошити, практичні завдання та лабораторні роботи) (Раицкая, 2002).

Розглянемо як організовано онлайн-навчання у США на прикладі одного з найвідоміших університетів – Массачусетського технологічного інституту (англ. Massachusetts Institute of Technology (MIT)).

Концепція дистанційного навчання в MIT базується на таких загальновідомих принципах, як (Кочегурова, 2004):

1. Принцип інтерактивності. Студент має бути залучений до заняття.

2. Принцип стартових знань. Необхідність хоча б мінімального рівня підготовки студентів.

3. Принцип індивідуалізації. Забезпечення студентів персональним розкладом, що враховує його можливості та потреби.

4. Принцип ідентифікації. Підтвердження особистості студента задля оцінки якості знань та забезпечення академічної доброчесності.

5. Принцип регламентації навчання. Такий принцип наголошує на важливості здійснення дистанційного навчання на основі чіткого регламенту часу на освоєння дисциплін через введення графіка самостійних робіт задля оптимізації всього процесу.

У MIT створена технічна база засобів дистанційного навчання та навчальна інфраструктура. Детальну інформацію про роботу університету та його підрозділів можна одержати онлайн на офіційному сайті MIT <https://web.mit.edu/about/>, на базі якого створено спеціальний портал для координації роботи під час пандемії COVID-19: MIT Now – Adapting to COVID, Keeping Connected (<https://now.mit.edu/>), де розміщуються найсвіжіші новини та керівництва для організації навчального процесу в умовах пандемії. Підтримка дистанційної форми навчання у MIT здійснюється за допомогою порталу Teach Remote (<https://teachremote.mit.edu>).

Основною платформою, яка забезпечує комунікацію адміністрації, викладачів та студентів MIT та поширення навчальних матеріалів, є платформа “Canvas” (<https://web.mit.edu/canvas/>). Вона являє собою закриту платформу, на якій, авторизувавшись, студент матиме доступ до таких даних, як:

– *Інформаційна панель*. За своєю суттю це – дошка оголошень та новин з необхідною та актуальною інформацією стосовно навчання.

– *Календар*. Включає у себе календарний план, розклад занять, екзаменів, завдань з чітко визначеними дедлайнами для спрощення орієнтування конкретного студента, враховуючи його спеціальність та індивідуальний набір предметів, що вивчаються.

– *Поштова скринька*. Не відрізняється від звичайної електронної пошти.

– *Історія*. Відображає перелік переглянутих курсів, прослуханих лекцій тощо.

– *Курси*. Повний перелік курсів з посиланнями на сторінки з більш детальною інформацією, наприклад, про конкретний час проведення лекції тощо.

– *Довідка*. Перелік відповідей на найпоширеніші запитання щодо нюансів загального користування сайтом з можливістю зворотного зв'язку.

Крім того, підтримується навчальний портал для розміщення курсів у відкритому доступі MIT OpenCourseWare / Free Online Course Materials (<https://ocw.mit.edu/>).

У платформі “Canvas” реалізована більшість функцій для дистанційного навчання, проте університет використовує ще низку сервісів, які можна виділити як допоміжні для різних видів проведення занять та перевірок. Зокрема, найбільш популярною для проведення онлайн-лекцій є програма Zoom Meeting. На рівні з нею використовується також Google Meets. Усі вони є зручними у питанні проведення інтерактивних занять, оскільки їх функціонал організований таким чином, що виникає можливість підключитись обмеженій, але досить великій кількості людей. Окремо варто виділити таку програмну компанію, як “Panopto”, яка забезпечує запис лекцій, трансляцію екрана, потокове передавання відео та програмне забезпечення для управління відеовмістом, яке також часто використовується у середовищах електронного навчання. Також досить популярним є такий сервіс, як “Piazza”. Це веб-сервіс питань та відповідей, що можна, узагальнюючи, описати, як суміш вікі та форуму, і який має широке використання у системах управління навчанням. Використовуючи “Piazza”, викладачі та студенти можуть самостійно складати та формувати тексти за допомогою вікі-розмітки та інструментів, що надаються самим сайтом.

Практична реалізація дистанційного навчання у MIT здійснюється так.

Лекції не змінили своєї суті, лише проходять у форматі відеоконференцій.

На *практичних заняттях* стандартні методи донесення інформації замінюються сучасними мультимедійними форматами.

На *лабораторних роботах* використовують віртуальні 3-D-моделі лабораторних установок, що майже повністю імітують реальні фізичні процеси.

Дистанційні контрольні заходи. Проведення їх у дистанційній формі навчання є дещо складнішим завданням, ніж у очній формі навчання, адже виникає така проблема, як спрощення процесу фальсифікації робіт.

Організація контрольних заходів за один навчальний семестр складається з обов'язкових контрольних робіт, заліків та іспитів.

У MIT існує декілька шляхів проведення контрольних заходів, як-то:

– у режимі онлайн у формі відеоконференції із увімкненими камерами;

– через сервіси онлайн-форм для опитувань, наприклад, Google Forms;

– через платформу “Canvas”.

– Формат проведення як контрольних робіт, так і іспитів та заліків у режимі дистанційного навчання майже не відрізняється, за винятком того, що останні два включають у себе певні особливі заходи, як-то:

– обов'язкова ідентифікація студента;

– обов'язковий нагляд з боку викладача для запобігання шахрайству та махінаціям під час написання роботи (списування);

– обов'язковий відеозапис іспиту/заліку.

Отже, MIT організував дистанційне навчання без втрати якості знань завдяки сучасним розробкам, яким університет протягом останніх років приділяв чималу увагу.

2. Організація дистанційної освіти в університетах Японії

Незважаючи на те, що Японія є однією із передових країн з використання сучасних технологій, система дистанційного навчання до недавнього часу була там майже не розвинена. Це можна пов'язати з тим, що у зв'язку зі своєю історією Японія залишається досить закритою країною, дотримується традицій і насамперед спирається на багатовікові традиції своєї культури, особливо у вихованні та навчанні наступних поколінь.

Розглянемо організацію дистанційної освіти Японії на прикладі найстарішого та найпрестижнішого Токійського університету.

Головною особливістю навчання в Токійському університеті є закритість навчальних матеріалів для осіб, які не є студентами університету. На відміну від європейських, американських та інших університетів світу, більшість матеріалів доступні лише з локальної мережі кампусів або у разі використання хмарної електронної адреси універси-

тету. Також варто відзначити, що, дотримуючись традиційного характеру держави загалом, керівництво університету зокрема вважає, що університет насамперед – це платформа, де люди різного походження та інтересів об'єднуються для того, щоб думати, дискутувати, навчатися та створювати нові знання, як зазначено на офіційному сайті університету (<https://www.u-tokyo.ac.jp/en/>). Тому після початку пандемії COVID-19 перед університетом постало питання – як продовжити проведення навчального процесу, не створюючи небезпеку для студентів, викладачів та персоналу університету, водночас зберігаючи характерну для їхнього суспільства вірність традиціям (Coronavirus crisis shows Japan lagging in online education, 2021).

З цією метою була розроблена гнучка система, яка залежить від епідеміологічного стану в країні та введений так званий «Індекс обмежень діяльності Токійського університету для запобігання розповсюдженню хвороби COVID-19» (The University of Tokyo Activity Restrictions Index for Preventing the Spread of Coronavirus Disease, 2021). Цей індекс відповідає рівню обмежень, а саме:

- «Нормальний стан» – індекс «0»;
- «Мінімум обмежень» – індекс «0,5»;
- «Часткові обмеження» – індекс «1»;
- «Суворі обмеження» – індекс «2»;
- «Максимальні обмеження» – індекс «3»;
- «Всі види діяльності в кампусі заборонені в принципі» – індекс «4».

Електронні матеріали університету, в основному лекції, викладені на офіційній платформі Токійського університету (<https://utelecon.github.io/>) та на каналах Youtube, але, як було сказано вище, вони перебувають в обмеженому доступі та доступні лише для студентів університету. Щоправда, деякі курси присутні на загальнодоступних платформах, таких як Coursera та EDX, але їх кількість незначна і вони присвячені здебільшого нефундаментальним дисциплінам, таким як «Історія Японії», «Японська архітектура» та «Каліграфія». Крім того, лекції можуть проводитися на платформі Zoom.

Історично склалося так, що в японській системі освіти значна увага приділяється саме очним заняттям, як практичним і семінарським, так і лабораторним. Тому під час пандемії у разі можливості їх намагаються проводити офлайн, у звичайному режимі, але з оглядом на необхідні заходи запобігання поширенню інфекції. Так, наприклад, практичні та семінарські заняття проводяться в аудиторіях за «Індексу обмежень діяльності Токійського університету для запобігання розповсюдженню хвороби COVID-19», рівному «0» або «0,5». За вищих значень індексу вони пере-

носяться до покращення епідеміологічної ситуації. Що стосується роботи лабораторій, то повна заборона на дослідницьку роботу настає тільки у разі індексу, рівному «3» або «4». За таких обмежень у лабораторії допускається тільки персонал для обслуговування технічних пристроїв, необхідних для зберігання матеріалів дослідження та для догляду за живими організмами. У разі нижчих рівнів обмежень лабораторії можуть працювати як у звичайному режимі з дотриманням засобів індивідуального захисту, як, наприклад, у разі індексу обмежень, рівному «0» або «0,5», так і в режимі певних обмежень, зокрема за індексу, рівному «2», коли персоналу необхідно максимально зменшити час перебування в лабораторії. При цьому студенти виконують обробку результатів та розрахунки дистанційно.

Оскільки повноцінно на дистанційній основі в Токійському університеті проводяться лише лекції, то і дистанційний контроль знань проводиться теж лише з лекційного матеріалу у вигляді коротких тестів. Основні види контролю, на думку керівництва університету, повинні проводитися очно. Якщо на запланований час проведення контролю діють обмеження, які не дозволяють їх провести, вони переносяться до покращення епідеміологічної ситуації. Теж саме стосується заліків та екзаменів – у Токійському університеті вони не проводяться дистанційно.

Зі сказаного вище можна зробити такі висновки:

- дистанційна система освіти в Токійському університеті досить закрита;
- у процесі навчання перевага віддається стимулюванню спілкування та спільної роботи студентів, а також копіткому очному контролю знань;
- у дистанційному форматі студенти Токійського університету отримують в основному лекційний матеріал, тоді як практичні заняття та контроль знань проводяться очно або переносяться до покращення епідеміологічної ситуації.

3. Організація дистанційної освіти в університетах Китаю

У період карантину в університетах Китаю найбільш поширене використання таких форм дистанційного навчання, як:

- *чат-заняття*. Студенти та викладачі виходять одночасно у чат і мають можливість спілкуватися в режимі реального часу (студент–викладач та студент–студент);
- *веб-заняття*. Таку форму часто використовують на семінарах, конференціях і практикумах;
- *телеконференція*. Студенти отримують від викладача розсилку з домашнім завданням у вигляді письмових завдань або тестів.

Для підтримки навчального процесу застосовуються такі новації: відкриття нових онлайн-платформ; збільшення пропускної здатності мереж Інтернет-провайдерів; запровадження адаптаційних курсів та програм; введення додаткових предметів з психологічної освіти; внесення змін в оцінювання самостійних робіт.

Основними варіантами проведення дистанційних онлайн-занять стали: онлайн-курси; віртуальні платформи для виконання лабораторних робіт і тренувальних вправ; навчальні мобільні додатки.

За підтримки Міністерства освіти Китаю і Національної комісії Китаю у справах ЮНЕСКО були розроблені та запущені дві освітні онлайн-платформи: “XuetangX” і “iCourse International”, які дали можливість студентам користуватися якісними навчальними ресурсами провідних університетів світу (Китай, 2021).

Останнім часом у Китаї велику увагу приділяють розробці дидактичних основ дистанційного навчання, створенню електронних курсів та підготовці педагогів-координаторів для успішного впровадження дистанційної освіти.

Висновки. Отже, дистанційна форма навчання в усіх розглянутих вище університетах світу зазнає широкого застосування під час пандемії, розвиває арсенал технічних засобів та інфраструктуру систем управління навчанням, розширює технічні можливості і стає невід’ємною частиною сучасної освіти.

Численні дослідження, проведені у США, Японії та європейських країнах, підтверджують, що у разі належної організації дистанційного навчання рівень знань і кваліфікація випускників повністю відповідають стандартам. За рік роботи в умовах карантинних обмежень зростає не лише кількість онлайн-ресурсів, але й підвищився рівень їх технологічного забезпечення, з’явилися сервіси, що значно розширюють обсяг можливостей у разі роботи у віртуальному режимі. В університетах світу розроблені власні освітні платформи з використанням динамічних навчальних середовищ.

Порівняння організації освітнього процесу в університетах світу та України у період пандемії COVID-19 свідчить про те, що в Україні дистанційна форма освіти відповідає світовому рівню. У вищих навчальних закладах України активно впроваджуються та розвиваються навчальні платформи на основі вебсередовища Moodle, використовуються такі онлайн-сервіси, як Zoom, Google meet, Google Classroom, електронна дошка IDroo тощо (Гарєєва та ін., 2021). З урахуванням досвіду провідних університетів світу можна встановити напрями подальшого вдосконалення не лише методів реалізації дистанційного навчання, але й комплексної організації всього навчального процесу, розвитку новітніх педагогічних технологій, які залишаться корисними навіть після завершення карантинних обмежень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарєєва Ф. М., Чурсанова М. В., Савченко Д. В., Дрозденко О. В. Використання технологій дистанційного навчання для організації освітнього процесу в закладі вищої освіти в період карантину COVID-19. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2021. № 1(37).
2. Китай запускает две глобальные образовательные онлайн-платформы для поддержки обучения во время пандемии COVID-19 – ИИТО ЮНЕСКО. *ИИТО ЮНЕСКО*, 2021. URL: <https://iite.unesco.org/ru/news/kitaj-zapuskayet-dve-globalnye-obrazovatelnye-onlajn-platformy-dlya-podderzhki-obucheniya-vo-vremya-pandemii-COVID-19/>.
3. Кочегурова Н. А. Дистанционные курсы Массачусетского технологического института. *Информ. технологии в образовании*. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2004. № 1, с. 7. URL: <https://ido.nstu.ru/publications/дистанционные-курсы-массачусетского/>.
4. Мартиненко С. Забезпечення якості університетської освіти в умовах змішаного та дистанційного навчання. *Теорія і методологія неперервної професійної освіти. Серія: педагогічні науки*, 2020. № 4(65), С. 7–13. URL: 10.28925/1609-8595.2020.4.
5. Раицкая Л. К. Дистанционное образование в США. *Филологические науки в МГИМО : сб. научных трудов*, 2002. № 10(25), С. 147–155.
6. Свиридова Б. Л. Опыт США в развитии дистанционного образования. *Сибирский торгово-экономический журнал*, 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ssha-v-razvitii-distantsionnogo-obrazovaniya>.
7. Шаран Р. В. Развитие дистанционной освіти у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2012. Вип. 11, С. 118–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_23.
8. Cho M. and Hong J. The emergence of virtual education during the COVID-19 pandemic: The past, present, and future of the plastic surgery education. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 2021. URL: 10.1016/j.bjps.2020.12.099.
9. Coronavirus crisis shows Japan lagging in online education. NHK WORLD-JAPAN News. *NHK WORLD*, 2021. URL: <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/news/backstories/1137/>.
10. Freeman S. et al. COVID-19 Response Strategies at Large Institutes of Higher Education in the United States: A Landscape Analysis, Fall 2020. *Journal of Adolescent Health*, 2021. Vol. 68, No. 4, pp. 683–685. URL: 10.1016/j.jadohealth.2021.01.016.

11. Gelineau-Morel R. and Dilts J. Virtual Education During COVID-19 and Beyond. *Pediatric Neurology*, 2021. Vol. 119, pp. 1–2. URL: 10.1016/j.pediatrneurol.2021.02.008.
12. Ivaniuk I. V. & Ovcharuk O. V. The response of Ukrainian teachers to COVID-19: challenges and needs in the use of digital tools for distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*, 2020. Vol. 77(3), pp. 282–291. URL: 10.33407/itlt.v77i3.3952.
13. Jamalpur B., Kafila, Chythanya K. and Kumar K. A comprehensive overview of online education – Impact on engineering students during COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 2021. URL: 10.1016/j.matpr.2021.01.749.
14. Oyedotun T. Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2020. Vol. 2, p. 100029. URL: 10.1016/j.resglo.2020.100029.
15. The University of Tokyo Activity Restrictions Index for Preventing the Spread of Coronavirus Disease. *U-tokyo.ac.jp*, 2021. URL: <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400137605.pdf>.

REFERENCES

1. Gareeva F. M., Chursanova M. V., Savchenko D. V., Drozdenko O. V. Vykorystannya tekhnolohiy dystantsiynoho navchannya dlya orhanizatsiyi osvity v zakladi vyshchoyi osvity v period karantynu COVID-19 [The use of distance learning technologies for the educational process organization at higher education institutions during the COVID-19 quarantine]. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Pedagogichni nauky*, 2021. No. 1(37) [in Ukrainian].
2. Kitay zapuskayet dve global'nyye obrazovatel'nyye onlayn-platformy dlya podderzhki obucheniya vo vremya pandemii COVID-19 – ITO YUNESKO [China Launches Two Global Online Learning Platform to Support Learning During the COVID-19 Pandemic – UNESCO IITE]. UNESCO IITE, 2021. Retrieved from: <https://iite.unesco.org/ru/news/kitaj-zapuskayet-dve-globalnye-obrazovatelnye-onlajn-platformy-dlya-podderzhki-obucheniya-vo-vremya-pandemii-COVID-19/> [in Russian].
3. Kocheturova N. A. Distsionnyye kursy Massachusetskogo tekhnologicheskogo instituta [Distance learning courses at the Massachusetts Institute of Technology]. *Inform. tekhnologii v obrazovanii*, Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2004. No. 1, p. 7. Retrieved from: <https://ido.nstu.ru/publications/дистанционные-курсы-массачусетского/> [in Russian].
4. Martynenko S. Zabezpechennya yakosti universytets'koyi osvity v umovakh zmishanoho ta dystantsiynoho navchannya [Ensuring the quality of university education in conditions of blended and distance learning]. *Continuing professional education: theory and practice. Series: pedagogical sciences*, 2020. No. 4(65), pp. 7–13. Retrieved from: 10.28925/1609-8595.2020.4 [in Ukrainian].
5. Raitskaya L. K. Distsionnoye obrazovaniye v SSHA [Distance Education in the USA]. *Filologicheskiye nauki v MGIMO: Sb. nauchnykh trudov*, 2002. No. 10(25), p. 147–155 [in Russian].
6. Sviridova B. L. Opyt SSHA v razvitii dystantsionnogo obrazovaniya [The US experience in the development of distance education]. *Sibirskiy torgovo-ekonomicheskyy zhurnal*, 2016. No. 4. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ssha-v-razvitii-distsionnogo-obrazovaniya> [in Russian].
7. Sharan R. V. Rozvytok dystantsiynoyi osvity u SSHA [Development of distance education in the USA]. *Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka*, 2012. Vol. 11, p. 118–122. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_23 [in Ukrainian].
8. Cho M. and Hong J. The emergence of virtual education during the COVID-19 pandemic: The past, present, and future of the plastic surgery education. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 2021. Retrieved from: 10.1016/j.bjps.2020.12.099 [in English].
9. Coronavirus crisis shows Japan lagging in online education. *NHK WORLD-JAPAN News*. NHK WORLD, 2021. Retrieved from: <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/news/backstories/1137/> [in English].
10. Freeman S. et al. COVID-19 Response Strategies at Large Institutes of Higher Education in the United States: A Landscape Analysis, Fall 2020. *Journal of Adolescent Health*, 2021. Vol. 68, No. 4, pp. 683–685. Retrieved from: 10.1016/j.jadohealth.2021.01.016 [in English].
11. Gelineau-Morel R. and Dilts J. Virtual Education During COVID-19 and Beyond. *Pediatric Neurology*, 2021. Vol. 119, pp. 1–2. Retrieved from: 10.1016/j.pediatrneurol.2021.02.008 [in English].
12. Ivaniuk I. V. & Ovcharuk O. V. The response of Ukrainian teachers to COVID-19: challenges and needs in the use of digital tools for distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*, 2020. Vol. 77(3), pp. 282–291. Retrieved from: 10.33407/itlt.v77i3.3952 [in English].
13. Jamalpur B., Kafila, Chythanya K. and Kumar K. A comprehensive overview of online education – Impact on engineering students during COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 2021. Retrieved from: 10.1016/j.matpr.2021.01.749 [in English].
14. Oyedotun T. Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2020. Vol. 2, p. 100029. Retrieved from: 10.1016/j.resglo.2020.100029 [in English].
15. The University of Tokyo Activity Restrictions Index for Preventing the Spread of Coronavirus Disease. *U-tokyo.ac.jp*, 2021. Retrieved from: <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400137605.pdf> [in English].

UDC 37.013

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-38>

Afag Gulam GASIMOVA,
orcid.org/0000-0002-9136-4840
Doctor of Philosophy in Agrarian Sciences,
Lecturer at the Department of Biology
of the Faculty of Chemistry and Biology
Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan) afaqqasimova@bk.ru

THE IMPORTANCE OF FOLLOWING THE PRINCIPLES OF EDUCATION IN THE TEACHING OF BIOLOGY

The purpose of this article is to explore the possibilities and ways to refer to the principles of teaching in the process of teaching biology.

The article discusses practical examples of addressing the principles of learning in the process of teaching biology and a number of practical approaches.

Methods and methodology. The article uses methods of classification of general pedagogical and general didactic principles that must be taken into account in the learning process. The method of analyzing the principles of teaching necessary for teaching biology was also used. The article also presents both theoretical and practical approaches to existing opportunities and effective ways of addressing the principles of teaching in the process of teaching biology.

Innovation. The article presents new ideas and conceptual scientific ideas about existing opportunities and a number of effective ways to address the principles of teaching in the process of teaching biology. The above can be considered as the scientific novelty of the article.

Research results. Revealed the importance of following the principles of teaching in the process of teaching biology. When organizing visibility in biology lessons, it is considered necessary to comply with all the nuances of pedagogical requirements.

In organizing visibility, it is necessary to work to help students discover their ability to search and explore.

Thus, visibility is one of the most important principles of the educational process, and each link of this principle contributes to the scientific worldview, all-round development and the level of education of students. The organization of the binary learning process inside the rings of the principle of visibility and the expansion of the facts of visual observation contribute to the successful solution of the task. Because binary lessons can be organized not only in the classroom, in the biology class, but also in the teaching and practice of biology, in any green zone, so that students can visually assimilate the system of knowledge, skills and habits.

Despite all this, it is important to note that in the process of teaching biology, the comprehensive development of students can be ensured through the use of opportunities and effective methods of purposeful, systematic, organized appeal to the learning process.

Key words: Biology lessons, teaching process, teaching principles, students' worldview, personality-oriented education.

ГАСИМОВА Афаз Гулам гузи,
orcid.org/0000-0002-9136-4840
доктор філософії з аграрних наук,
викладач кафедри біології
хіміко-біологічного факультету
Гянджинського державного університету
(Гянджа, Азербайджан) afaqqasimova@bk.ru

ВАЖЛИВІСТЬ СЛІДУВАННЯ ПРИНЦИПАМ ОСВІТИ У ВИКЛАДАННІ БІОЛОГІЇ

Мета цієї статті – вивчити можливості і способи використання принципів викладання в процесі навчання біології.

У статті розглядаються практичні приклади звернення до принципів навчання в процесі навчання біології і низка практичних підходів.

Методи і методологія. У статті використані методи класифікації загальнопедагогічних і загальнодидактичних принципів, які необхідно враховувати в процесі навчання. Також використаний метод аналізу принципів навчання, що необхідні для викладання біології. Також у статті представлені як теоретичні, так і практичні підходи до наявних можливостей і дієвих способів звернення до принципів навчання в процесі навчання біології.

Нововведення. У статті представлені нові ідеї та концептуальні наукові уявлення про наявні можливості і низку ефективних способів звернення до принципів викладання в процесі викладання біології. Вищевикладене можна розглядати як наукову новизну статті.

Результати дослідження. Виявлена важливість дотримання принципів викладання в процесі викладання біології. Для організації наочності на уроках біології вважається необхідним дотримання всіх нюансів педагогічних вимог.

У разі організації наочності необхідно працювати, щоб допомогти студентам розкрити свої здібності до пошуку і дослідження.

Таким чином, наочність – один з найважливіших принципів навчального процесу, кожна ланка цього принципу сприяє науковому світогляду, всебічному розвитку та рівню освіти студентів. Організація бінарного процесу навчання у рамках принципу наочності і розширення фактів візуального спостереження сприяє успішному вирішенню поставленого завдання. Тому що бінарні уроки можуть бути організовані не тільки в класі, в класі біології, але і у сфері викладання та практики біології, в будь-якій зеленій зоні, щоб учні могли візуально засвоїти систему знань, навичок і звичок.

Незважаючи на все це, важливо відзначити, що в процесі викладання біології всебічний розвиток студентів може бути забезпечений за рахунок використання можливостей і ефективних способів цілеспрямованого, планомірного, організованого звернення до процесу навчання.

Ключові слова: уроки біології, навчальний процес, принципи навчання, світогляд студентів, особистісно зорієнтоване навчання.

Introduction (problem statement). The directives on education reform in Azerbaijan, as well as the State Strategy for the Development of Education in Azerbaijan, set important tasks for subject teachers to create a new content of personality-oriented education. Due to the successful solution of these tasks, the creative use of modern learning technologies, principles, methods and tools of teaching in the process of teaching subjects is of great importance. One of the main tasks of subject teachers is to create a new content of purposeful, planned and organized reference to the principles of teaching in the process of teaching all subjects in secondary schools. As in the process of teaching all subjects, it is important to create a new model of teaching the principles of teaching biology. Therefore, in the process of teaching biology, it is necessary to acquaint students with the secrets of the biological world, referring to the principles of teaching that exist in the world education system.

The purpose of this article is to explore the possibilities and ways to refer to the principles of teaching in the process of teaching biology. Among the goals of the research is the use of the results by teachers of biology, zoology, botany, natural sciences.

Methodology and methods used. The article discusses practical examples of reference to the principles of teaching in the process of teaching biology and a number of practical approaches. The article classifies the general pedagogical and general didactic principles that need to be referred to in the learning process. It also analyzes the teaching principles necessary for the teaching of biology. The article provides both theoretical and practical approaches to the existing opportunities and effective ways to refer to the principles of teaching in the process of teaching biology.

Recent publications on the subject emphasize the creation of a new model of reference to the principles of teaching in the teaching of biology, as in the teaching of all subjects. Therefore, in the process of

teaching biology, it is necessary to acquaint students with the secrets of the biological world, referring to the principles of teaching that exist in the world education system.

Researcher F. B. Sadigov in his work analyzes the relationship between the educational process and the principles of learning, notes that if the knowledge taught is not linked to modern life, the development of society, that knowledge becomes a meaningless burden for the student. In this case, students' interest in scientific knowledge decreases, the level of consciousness and activity decreases. Therefore, the teacher must explain to students the vital importance of the material taught, both in the teaching of the subject and in individual subjects. The teacher must connect individual facts and events with the processes taking place in the region, the republic, the world where the students live, and achieve a lively, creative lesson. For this, first of all, the teacher must have his own knowledge, scientific-theoretical training, broad outlook. This structure of the academic year prepares students for practical participation in socio-economic and cultural life (Sadigov, 2010: 170).

On the importance of the application of new technologies in the teaching of biology, F.M. Orujov's textbook "Directions of application of new technologies in teaching biology" is of great importance. The methodical manual reflects the essence, possibilities and directions of application, interactive methods, results and suggestions of new technologies in teaching biology. On the basis of these facts, school experience is analyzed, interactive materials from biology, chemistry, physics and mathematics are generalized and interactive knowledge is developed. The textbook covers the fields of biology related to chemistry, physics and mathematics. It defines the directions of examples of design and solution of problems related to integrative areas. The manual can be used by teachers, methodologists, entrants and high school students (Orujov, 2007).

Great Russian pedagogue K. D. Ushinsky preferred to make comparisons during the visual demonstration. The creator of national pedagogy, N. M. Kazimov, considers the demonstration of visibility to serve the formation of relevant concepts in children, and suggests that the principle of visibility is born from this regularity. N. M. Kazimov, who introduced this principle as “the principle of visualization in learning” (demonstration of plants, seeds, seedlings, leaves, trees, rocks, insects, music and fine arts, etc.) in the learning process”; “Image visibility” (display of original images); verbal visualization (creating a vivid image through words); “Conditional visibility” (scheme, map, diagram, drawing); Prefers the use of such types as “moving visuals” (film, television, audio, visual, audio-visual means) (Kazimov, 2006). Thus, in addition to the visual representation of flowers, blossoms, plants, birds, animals, hydrosphere and other living things in the biosphere on the basis of software materials, the most important principle of visibility is the visual display of their images and models by computer technology are considered symptoms.

Konul Kazimli in his scientific article “Features of the application of active learning methods in the teaching of biology” notes that active learning methods do not completely negate traditional teaching methods. Because problem-based learning, developmental training, collective learning methods, which have been widely used in the education system for many years, have not lost their relevance in our time. However, the use of active learning methods is one of the most important challenges facing the modern education system. The author notes that the application of active learning methods develops the student’s mental characteristics – emotion, perception, character and enthusiasm and interest in the lesson. The article mentions active learning methods and analyzes them (Kazimli, 2017, 124–125).

Analysis of important principles to be referred to in the process of teaching biology. One of the principles of teaching that is important to refer to in the teaching of biology is the principle of linking teaching with modern life and state directives. This principle is one of the most widely used principles in pedagogy and helps to increase the effectiveness of teaching. Coordinating the training with state directives also acquaints them with the legislation on environmental protection. As it is known, the protection of the biological environment, as well as the ecological world, always attracts attention with its urgency. In order to instill this in students, it is necessary to bring to the attention of students the directives on the protection of the biological environment by the state. For example, the Law of the Republic of Azerbaijan on Environmental Protection

(N608-IQ of June 8, 1998) stipulates that the list of objects of special environmental protection of special scientific-ecological and biological importance must be approved, state reserves, state national and nature parks, other special protection to organize demanding natural areas and objects; Exercising state control over the protection, restoration and use of the environment, fauna and flora is a requirement of the day (Ecological legislation of the Republic of Azerbaijan (collection of normative-legal acts, 2006, 5). Familiarization of students with such legislation increases their interest in the protection of the biological environment. For example, in the process of teaching the topic “Flowering plants” in the 6th grade, by bringing to the attention of students the protection of such plants by the state, there are opportunities to educate students in the spirit of loyalty to the Azerbaijani statehood. From this point of view, there are many advantages of referring to the principle of linking teaching in biology lessons with modern life and state directives.

One of the principles of teaching that needs to be referred to in biology lessons is the educational, nurturing and developmental principle of teaching.

Under this principle, the educational, educative and developmental functions of training are based. Each of them is seen in interaction. As it is known, training is a process of implementation of education, and education is considered both the basis and the result of training. If, during the educational principle, students acquire the knowledge, skills and habits provided for in the program, through the educational function, work is carried out with them on moral, spiritual, aesthetic, labor, environmental, economic education. The developmental principle means the development of students’ physical and mental strength. Physical forces include walking, running, swimming, jumping, and so on qualities. Mental forces include emotions, perception, imagination, thinking, attention, and so on belongs to. Each of these can have a certain educational effect on students. Therefore, the teacher must always make effective use of the educational power of teaching, to determine the right direction in this work. In the application of this principle, the teacher-student relationship must demonstrate kindness, humanism, simplicity, care, and show a combination of respect and demand (Sadikov, 2011: 170–171).

A teacher who is creative in his approach to the study of any subject in the teaching of biology must take an educative approach to imparting new knowledge. For example, in Grade VII, when teaching about “covered plants”, the teacher develops educational and nurturing feelings in children by referring to additional literature, that is, by informing about the rare types of covered plants when approaching

the subject creatively. By getting information about strange flowers, students get new information about flowers that enter the orchids and open underground. The teacher points out that some species of orchids growing on the fifth continent bloom underground.

No one still knows how they do it. There are also many questions: for example, they use their own pollen in pollination. But how do they use pollen from other plants? The question is natural, but the answer has not yet been found. The flowers of many trees growing in the thickets grow on their trunks and large branches. This attracts the bats involved in the pollination of the flowers of the creatures that feed on the nectar of these flowers (Tahirli, 2004: 5). The teacher, who provides the impressive information provided, instructs the students to look for such information. That is, they try to reveal their research abilities. The teacher notes that flowers are rare pearls of nature, so it is the conscientious duty of every person to protect, love and care for them. Such an approach leads to the educational and pedagogical development of students. One of the principles that must be applied in the teaching of biology is the scientific principle of teaching.

With the help of this principle, innovations in various fields of science are brought to the content of training. The principle of science is based on a number of scientific provisions. These are (Eliyev, 2020):

1. In order for students to acquire scientific knowledge, it is necessary to ensure a correct, objective perception of the objects and events they have learned.

2. Students must have a deep understanding of the important features and properties of objects, the connections and relationships between objects and events.

3. The science of teaching is also based on the precise application of terms. In science, only accepted terms should be used and old terms should be compared.

4. In order to properly master the studied objects and events, students must understand their modern scientific nature, internal laws. The picture of the development of the studied events must be revived in their imagination. The scientific principle should be taken into account in the teaching sequence of teaching materials. Both in the textbook and in the teacher's commentary, the knowledge imparted to the student must be presented in a consistent, coherent, and understandable way for the students.

In biology lessons, it is important to take into account all aspects of the principle of learning when giving information about intestinal cavities, flatworms, roundworms, mollusks, mustard, scorpions, fish, amphibians, reptiles, and mammals, so that students learn the etymology of terms in these sections they master the shades of meaning. In this case, all conditions are created for the systematic analysis of other

topics included in the program. From this point of view, it is important to refer to the principle of systematization and consistency in the teaching of biology. As it is known, the compilation of didactic material and the transfer of knowledge should be systematic. Systematicity should be based on the logic of the content of the topic. The finished parts and sections of the topic are the main elements of this system. Clients point out that the disruption of systematic and consistent training makes it extremely difficult to master knowledge.

Systematic acquisition of knowledge ensures the consistent development of students' cognitive powers and abilities (Sadikov, 2012: 174). This means that in addition to providing knowledge from relevant textbooks prepared in accordance with the program materials, the systematic and consistent knowledge provided on the basis of additional literature, auxiliary teaching aids based on pedagogical innovations increases the level of thinking and cognitive activity of students. For example, in the process of teaching the subject of fish in biology classes, it is necessary to create a whole didactic system of information about fish in the program materials with information taken from auxiliary materials. The teacher shows that, dear students, the topic of fish in your textbook introduces you to the system of fish in the biological environment. Along with all this, it should be noted that there are about 200 species of fish in the rivers, lakes and the Caspian Sea of Azerbaijan. Among these species, such as sturgeon, crooked and needle fish are considered to be non-fish in the world's hydrosphere system. When sturgeons reach the age of 16–17, they begin to reproduce. In the process of reproduction, they release millions of caviar into the hydrosphere. Sturgeons, which live to 70–80, sometimes 90–100 years of age, are popularly considered white fish.

In the scientific literature, it is called regional fish (beluga, sturgeons, stellate sturgeon). Such information not only increases students' thinking and cognitive activity, but also raises their scientific outlook and intellectual level. One of the principles referred to in biology classes is called the principle of consciousness, activity and independence through learning.

Consciously acquired active learning work must be perceived and strengthened independently. Because of the acquisition of knowledge by students takes place in the process of their active educational work. The knowledge given by the teacher must be consciously understood and strengthened by the students. The acquired scientific information should be absorbed into the inner world and spirituality of students, develop their mind, memory and worldview. Students should become accustomed to awareness, accuracy, activity, initiative, business acumen, creative attitude to the work done, for which the teacher

should use the most optimal methods. It is important to observe a number of requirements when working on the principle of consciousness and activity. These requirements can be systematized as follows:

1. The student must be able to prove what he says, to be able to present evidence.

2. The student must be able to express the material in his own words.

3. The student must be able to use the knowledge learned independently.

If the above requirements are met, it means that the student will be able to consciously and actively master the knowledge given to him (Sadikov, 2014, 176–177).

This means that in biology classes, students must be able to present evidence when working individually on topics related to plants, flowers, blossoms, birds, animals, and fish. For this, biology teachers are obliged to create all conditions for them. Or, in individual activities, students should be able to make comparisons when expressing biological terms in their own words. Professor N. M. Kazimov shows that comparison is an inextinguishable torch of the mind. In this case, they will consciously assimilate the knowledge given to students in biology classes, and then they will become more active.

One of the most important principles that a teacher will refer to in biology lessons is the principle of visibility.

This principle allows students to get acquainted visually with didactic materials on topics in biology classes.

In the pedagogical process, not only in the teaching process, but also in the transfer of knowledge, skills and habits, that is, in teaching, it is not enough to comment on statements on any topic. During the training, creatures related to the topic, such as pictures, scoreboard, diagrams, tables, portraits, items, elements, facts, objects, things, including trees, plants, seeds, sprouts, insects, reptiles, planes, floats and other means, and Demonstration of other such teaching materials and examples is, in principle, one of the main features of the learning process. The creation of visibility in the lesson and thus the reference to this process as a principle has a very ancient history. The founder of scientific pedagogy, the prominent Slavic (Czech pedagogue in some sources) Jan Amos Comenius, called visibility the golden rule, and the book “The Great Didactics” revealed the scientific nature of visibility as a principle (Sadikov, 2018: 105).

Conclusions. Indeed, the principle of visibility, which must be applied in biology classes, can be considered a golden rule. Because in biology lessons, when didactic examples that are considered necessary to be presented on the basis of program materials are visually demonstrated, first of all, students try to make scientific comparisons.

BIBLIOGRAPHY

1. Sadıqov F. B. *Pedaqogika*. Bakı : Adilođlu. 2010.
2. Orucov F. M. *Biologiyanın tdrisinde yeni texnologiyaların tetbiqi istiqametleri*. Bakı : Mütercim. 2007.
3. Kazımov N. M. *Ali məktəb pedaqogikası*. Bakı : Elferül. 2006.
4. Kazımlı K. *Biologiyanın tdrisində fəal təlim metodlarının tetbiqi xüsusiyyətləri*. Research Papers of the Institute of Education of the Azerbaijan Republic, Cild: 84, № 4. 2017.
5. *Azərbaycan Respublikasının ekologiya qanunvericiliyi (normativ-hüquqi aktlar toplusu)*. II cild. Bakı : Qanun. 2006.
6. Sadıqov F. B. *Pedaqogika*. Bakı: Adilođlu. 2011.
7. Tahirli, S. *Təbiət. Bildiklerimiz ve Bilmediklerimiz*. Ayna Uşaq Ensiklopediyası. Bakı : Ayna Metbu Evi, 2004.
8. Eliyev, N. *Təlimin Qanunauyğunluqları və Prinsipləri*. 13/05/2020. URL: <http://mdrk.edu.az/muhazireler/52-pedaqogikadan-muhazireler.html>.
9. Sadıqov F. B. *Pedaqogika*. Bakı : Adilođlu. 2012.
10. Sadıqov F. B. *Pedaqogika*. Bakı : Adilođlu. 2014.
11. Sadıqov F. B. *Ümumi pedaqogika*. Bakı : Genclik. 2018.

REFERENCES

1. Sadıgov F. B. (2010). *Pedagogy*. Bakı: Adiloglu [in Azerbaijani].
2. Orujov F. M. (2007). *Directions of Application of New Technologies in Teaching Biology*. Bakı: Translator [in Azerbaijani].
3. Kazımov N. M. (2006). *Higher Education Pedagogy*. Bakı: Alfarul [in Azerbaijani].
4. Kazımlı K. (2017). *Features of Application of Active Learning Methods in Teaching Biology*. Research Papers of the Institute of Education of the Azerbaijan Republic, Vol. 84, No. 4 [in Azerbaijani].
5. *Ecological legislation of the Republic of Azerbaijan (collection of normative-legal acts, II volume)*. Bakı: Law, II cild. Bakı: Qanun 2006 [in Azerbaijani].
6. Sadıgov F. B. (2011). *Pedagogy*. Bakı: “Adiloglu” [in Azerbaijani].
7. Tahirli S. (2004). *Nature. What we Know and What We Do Not Know*. Mirror Children’s Encyclopedia. Bakı: Ayna Press House [in Azerbaijani].
8. Eliyev N. (13/05/2020). *Regularities and Principles of Training*. Retrieved from: <http://mdrk.edu.az/muhazireler/52-pedaqogikadan-muhazireler.html> [in Azerbaijani].
9. Sadıgov F. B. (2012). *Pedagogy*. Bakı: “Adiloglu” [in Azerbaijani].
10. Sadıgov F. B. (2014). *Pedagogy*. Bakı: “Adiloglu” [in Azerbaijani].
11. Sadıgov F. B. (2018). *General pedagogy*. Bakı: Youth [in Azerbaijani].

УДК 613-053.6:37.015.3:796

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-39>**Владислав ГЕЙТЕНКО,***orcid.org/0000-0001-5449-2715*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту

Донбаської державної машинобудівної академії

(Краматорськ, Донецька область, Україна) *geytenko52@gmail.com***Денис КУДРЯВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0001-5306-7522*

методист відділу методичного забезпечення оздоровчої функції освіти

та фізичної реабілітації

Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

(Краматорськ, Донецька область, Україна) *d.kudryavev@gmail.com*

ФІЛОСОФСЬКІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено аналіз філософсько-культурологічних підходів до осмислення фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку. Найактуальнішою проблемою в глобальному, соціальному й індивідуальному плані є проблема людського виживання та збереження здоров'я на довгі роки. Поступово погіршується екологічна ситуація, конфліктність і криза в суспільстві та політиці, військові конфлікти, демографічна криза, знижування генофонду та адаптаційних сил людини, пандемія коронавірусу.

У таких умовах сучасного суспільства формування здорового способу життя старшокласників є не тільки як протиположним ставленням людей до нашої планети, екології, а й елементом виховання й соціалізації особистості. Заходи щодо збереження та зміцнення здоров'я підлітків старшого шкільного віку мають ураховувати соціально-педагогічні особливості їхнього розвитку. Соціальний аспект актуальний з приводу того, що саме соціальні інститути суспільства покликані ефективно здійснити процес соціалізації особистості, адаптації підлітка до умов сучасного життя. У цьому сенсі психологічний аспект має надзвичайно велике значення, оскільки починати формування здорового способу життя, на нашу думку, необхідно з природи мотивів, що спонукають до вибору діяльності із задоволення потреб особистості.

Мета статті полягає в аналізі філософських і педагогічних підходів до фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку. Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження використано такі теоретичні методи: аналіз і синтез, систематизацію, порівняння, узагальнення історико-педагогічної та сучасної наукової літератури щодо розкриття сутності філософських і педагогічних аспектів фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку.

Розглянуто науковий аналіз поняття «здоров'я» з позицій філософських і медичних досліджень, представлено основні характеристики здоров'я підлітків старшого шкільного віку, з'ясовано соціально-економічну роль здоров'я в людському розвитку, визначено основні аспекти фізичного розвитку особистості старшокласників, аксіологію здоров'я молоді в сучасній філософській антропології, здійснено науковий аналіз поняття «психічне здоров'я», «фізичне здоров'я», «соціальне здоров'я», «духовне здоров'я».

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, старшокласники, духовне, соціальне, фізичне, психологічне здоров'я, методи й форми навчання, сім'я, школа.

Vladyslav HEITENKO,*orcid.org/0000-0001-5449-2715*

Candidate of Pedagogic Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports

Donbass State Engineering Academy

(Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine) *geytenko52@gmail.com***Denis KUDRYAVETS,***orcid.org/0000-0001-5306-7522*Methodist at the Department of Methodical Provision
of Health Function of Education and Physical Rehabilitation
Donetsk Regional Institute of Postgraduate Teacher Education
(Kramatorsk, Ukraine) *d.kudryavev@gmail.com*

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS OF THE UPPER SECONDARY SCHOOL AGE

The article presents an analysis of philosophical and cultural approaches to understanding the phenomenon of physical development of the personality of adolescents of the upper secondary school age. The most pressing issue in global, social and individual term is the problem of human survival and health for years to come. Environmental deterioration, conflicts and crisis in society and politics, military conflicts, demographic crisis, reduction of gene pool and human adaptive forces, coronavirus pandemic.

In modern society, formation of a healthy lifestyle of the upper high school students serves not only as a counterweight to the negative consequences of civilization and environmental conditions, but also as an element of education and socialization of a personality. Measures to preserve and promote health of the adolescents of the upper secondary school age should take into account the socio-pedagogical peculiarities of their development. The social aspect is relevant due to the fact that it is the social institutions of society that are intended to effectively implement the process of socialization of the individual, adaptation of the adolescent to the conditions of modern life. In this sense, psychological aspect is essential, our understanding is that it is necessary to begin the formation of a healthy lifestyle from the nature of grounds that motivate the choice of activities for satisfaction of needs of the individual.

The purpose of the article is to analyze the philosophical and pedagogical approaches to the physical development of the personality of adolescents of the upper secondary school age. In the furtherance of this goal and implementation of the objectives of the research, the following theoretical methods have been applied: analysis and synthesis, systematization, comparison, generalization of historical, pedagogical and modern scientific literature to reveal the essence of philosophical, cultural and medical aspects of physical development of adolescents.

The scientific analysis of the concept "health" from the perspective of philosophical and medical research is considered, the main characteristics of health of adolescents of the upper secondary school age are presented, the socio-economic role of health in human development, the main aspects of physical development of the high school students, axiology of youth health in the modern philosophical anthropology are clarified, a scientific analysis of the concepts of "mental health", "physical health", "social health", "spiritual health" is conducted.

Key words: health, healthy lifestyle, high school students, spiritual, social, physical, psychological health, methods and forms of education, family, school.

Постановка проблеми. Найактуальнішою проблемою в глобальному, соціальному й індивідуальному плані є проблема людського виживання та збереження здоров'я на довгі роки. Поступово погіршується екологічна ситуація, конфліктність і криза в суспільстві та політиці, знижування генофонду й адаптаційних сил людини. Ці критичні ситуації мають викликати в підлітків старшого шкільного віку болюче питання: яка перспектива людини, яка не дбає про своє здоров'я?

За всіх часів проблема здорового покоління нації є однією з ключових тем центру громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я (далі – МОЗ) України. Майбутнє країни в руках дітей і підлітків. Статистичні дані МОЗ України вказують на тривожні показники здоров'я підростаючого покоління, тому з кожним роком зростає його цінність. Особливу занепокоєність викликає стан здоров'я підлітків старшого шкільного віку. За даними, професора Ю. Бойчука, лише 5% випускників шкіл є практично здоровими, 50% мають морфо-функціональні відхилення, 40% школярів хронічно хворі, до 80% страждають на різні нервово-психічні розлади й 5% юнаків не мають медичних протипоказань до стану здоров'я (Бойчук, 2017: 3).

У цих умовах підлітку необхідно сформувати навички здорового способу життя, знання з філософської, педагогічної складників знань

про людину, її сутнісні сили, пріоритетні життєві стратегії, які в комплексі повинні позитивно вплинути на становлення особистості підлітків старшого шкільного віку.

Аналіз досліджень. У контексті дослідження й аналізу науково-методичної літератури визначили, що головне завдання учителів і батьків при вихованні дитини – необхідно приділяти значу увагу здоров'ю як найвищій соціальній цінності, про це говорить у роботах О. Жабокрицька. Учений Ю. Гавриленко розглядає проблему виховання здорових старшокласників у процесі навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл. О. Вакуленко визначає, що здоровий спосіб життя є основою для формування і становлення особистості старшокласника.

Мета статті – розглянути й проаналізувати філософські та педагогічні підходи до фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку.

Застосовані методи дослідження. Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження використано такі теоретичні методи: аналіз і синтез, систематизацію, порівняння, узагальнення історико-педагогічної та сучасної наукової літератури щодо розкриття сутності філософського й педагогічного аспектів фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку.

ного віку; емпіричні – обсерваційні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження, рефлексія).

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішнє бачення здоров'я у філософії є предметом дискусій і спорів, оскільки вчені схильні вважати хворобу явищем більш реальним, ніж здоров'я, а в повсякденному житті більше надається значення різним патологіям. У цьому плані ніхто ще не висловлювався точніше, ніж Сократ: «Здоров'я – це ще не все, але все без здоров'я – ніщо» (Мавропуло, 2013: 162–163).

Багато уваги античні мислителі приділяли цінності здоров'я й жахам хвороб. «Немає нікого, – зазначає Платон, – хто не волів би залишитися здоровим, не маючи при цьому багато грошей, замість того, щоб хворіти, володіючи станом великого царя». «Коли немає здоров'я, мовчить мудрість, не може розквітнути мистецтво, не грають сили, марно багатство і хворий розум», – пише Геродот (Вільчинський, 2019: 132–133).

За часів античності в скульптурах, літературі, філософії зафіксовані уявлення про гармонію тіла й духу. Про це свідчить відомий у філософії й культурі афоризм: «Здоровий дух у здоровому тілі». Сила, гнучкість, краса тіла наповнюють дух мужністю, гнучкістю розуму, мудрістю. А здоровий дух зміцнює тіло, допомагає людині вдосконалюватися тілесно й духовно. Здавна гармонія тіла й духу асоціювалася зі здоров'ям, щастям. Невипадково один із видатних філософів Фалес відповідав на питання «Хто щасливий»? так: «Хто тілом здоровий, натурою багатий, душею вихований» (Вільчинський, 2019: 98–99).

Філософи Китаю велику увагу приділяли знанням про світ і людину: інь (жіноче) і ян (чоловіче). Вони розробляли системи впливу на ці початки з метою оздоровлення організму: голкорексфлексотерапія, масаж, гімнастика, прийоми «східних єдинборств», дієти. У стародавньому Єгипті дбали про продовження молодості, про збереження тіла після смерті (бальзамування, муміфікація).

У середні віки проблема здоров'я займає не тільки ескулапів, а й батьків церкви, патристів. Так, святий Августин у «Сповіді» пише: «Я говорю про тілесне здоров'я, будучи здоровий тілом; якістю цієї я володію, але якби образ його не перебував у моїй пам'яті, я ніяк не міг би пригадати, що означає це слово. І хворі не розуміли б значення слова «здоров'я», якби образа його не було утримано пам'яттю, хоча самого здоров'я в них і немає». Філософ вважає, що кожна людина володіє знанням про те, що таке здоров'я: «Істинне здоров'я існує тільки в безсмертному житті» (Вільчинський, 2019: 189–197).

У другій половині ХХ століття, коли на перші місця в структурі смертності й захворюваності вийшли хвороби, викликані не екзогенними (зовнішніми), а ендогенними (внутрішніми) поведінковими причинами, виник інтерес до проблем здоров'я й поведінки. Ставало дедалі очевиднішим, що тільки медицина не в змозі забезпечити необхідний рівень здоров'я населення, яке стало розглядатися в контексті гуманістичних традицій, як феномен економічного та духовного життя суспільства, від якого залежить значною мірою благополуччя країни (Мавропуло, 2013: 26–27).

У сучасному суспільстві аксіома здоров'я, прийнята ще в античній культурі, актуалізувалася з новою силою. Саме здоров'я визначає соціальне благополуччя суспільства й окремої людини. На думку О. Іванової, єдність життя, організму, здоров'я в контексті взаємодії індивідуального та суспільного в людині втілюється в організмі, цілісним станом якого є здоров'я (Іванова, 2007: 15–17).

Визначити здоров'я як синтез гармонійного поєднання фізичних і духовних якостей людини, як міру внутрішньої й зовнішньої рівноваги ми можемо завдяки об'єднанню численних позицій учених. Здоров'я – це водночас стан і складний динамічний процес, що включає дозрівання і зростання фізіологічних структур і роботу організму, розвиток і функціонування психіки, становлення, самовизначення й позиціонування особистості. Так трактує це поняття сучасна наука.

Індикатором виходу проблеми здоров'я людини й суспільства за традиційні вузькі рамки медицини є культура здоров'я. Здоров'я і хвороба стосуються тих діалектичних понять, вивчення яких пов'язане з осмисленням природи та сутності людини. На основі трансформації світогляду в історії філософської позиції щодо здоров'я відбувається формування різних концепцій здоров'я. Ці концепції діють як оціночні судження про життя, критерії вибору способу життя.

Філософські дисципліни не ставлять питання про здоров'я як проблему. У жодній літературі немає поняття «здоров'я людини». Сьогоднішня відкриває нову галузь філософії людини – філософію здоров'я. Що ж таке «здоровий спосіб життя»? А здоров'я? Ці поняття стосуються філософії здоров'я. Так, здоров'я розуміють як організацію суспільного життя на збереження та зміцнення здоров'я, спрямованість на вироблення суспільством культурних нормам і правил, які реалізуватимуться в діяльності й поведінці людей.

Філософія здоров'я пов'язана з філософією природи, суспільства. Цей зв'язок виростає

з філософської антропології. Біологічні, природні основи становлення й розвитку людини – ось що розкриває філософія природи. Філософія суспільства покликана аналізувати різноманітні форми діяльності людини, її здібності, потреби, суспільні фактори, що впливають на розвиток людини тощо.

Отже, найважливішим орієнтиром особистого життя підлітків старшого шкільного віку є здоров'я як компонент у системі світоглядних цінностей, оскільки воно є необхідною умовою реалізації їхнього творчого потенціалу. Існує багато визначень того, що таке здоров'я. Не може не привернути уваги щодо цього питання робота П. Калью, де автор розглядає 79 визначень здоров'я людини, що сформульовані представниками різних наукових дисциплін у різний часи в різних країнах світу (Бойчук, 2017: 287–291).

Світова наука визначає здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні основні чотири складники: фізичний, психічний, соціальний і духовний. Усі ці складники повною мірою доповнюють один одне й у сукупності впливають і формують здоров'я підлітків старшого шкільного віку.

Соціальне здоров'я підлітка старшого шкільного віку можна характеризувати як здатність до спілкування з дорослими, однолітками, адекватне сприйняття соціальної реальності, адаптації до зовнішнього середовища, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну працю, почуття емпатії.

Фізичне здоров'я зумовлене властивостями організму як біологічної системи, що має здатність зберігати індивідуальне існування за допомогою самоорганізації: здатність до саморегуляції, самовідновлення. Основними показниками фізичного здоров'я є рівень морфо-фізіологічного розвитку старшокласника, уміння витримувати фізичне навантаження, мобілізація резервів організму.

Психічне здоров'я визначається вмінням старшокласника володіти на високому рівні психічними процесами: уявлення людини про самого себе, адекватно сприймати навколишній світ, здатність до самоконтролю, планування та досягнення життєвих пріоритетів, цілей.

Духовне здоров'я характеризується усвідомленням підлітком власного «Я», самопізнання, прагнення до істини, добра, уміння дотримуватися правил і норм поведінки (Сельченко, 2000).

Формування здорового способу життя на 50% залежить від способу життя, 20% – від спадковості, 10% – від рівня системи охорони здоров'я в країні, 15% – від навколишнього середовища. Одним із головних способів збереження здоров'я, фізичної активності, оптимального психофізич-

ного стану людини є ведення здорового способу життя (Гейтенко, 2019: 25–29).

Становлення фізичного розвитку особистості, приучення до здорового способу життя старшокласника має відбуватися у взаємодії соціальних інститутів і сім'ї, яка має бути важливим мікрочинником нормальної соціалізації. Сімейні стосунки та поведінка батьків визначають і поведінку підлітка старшого шкільного віку, оскільки в родині він отримує перший життєвий досвід, гарні манери, правила здорового способу життя. Тобто певним чином підліток «копіює» поведінку батьків із навколишнім середовищем і людьми, має змогу формувати своє ставлення до традицій, цінностей, норм і правил, які притаманні конкретному соціуму.

Відомо, що освіта (навчання) є чи не найважливішим чинником формування гармонійно розвиненої особистості. Насамперед у середовищі закладу освіти старшокласники стикаються з певними викликами і труднощами соціалізації, котрі пов'язані з віковими особливостями розвитку особистості. Варто навчити підлітка піклуватися про своє здоров'я і відповідально до нього ставитися, забезпечити повноцінний фізичний розвиток, потребу слідкувати за раціональним харчуванням і режимом дня (наприклад, запропонувати розвивальні тренінги із сучасних соціальних програм і проєктів «Спорт заради розвитку», «Спорт проти булінгу» тощо). Отже, пріоритетним завданням учителів і батьків має бути створення умов для розвитку самосвідомості, цінностей, які допоможуть підлітку успішно соціалізуватися та професійно самовизначитися (Гейтенко, 2019: 185–193).

Формування цінностей здоров'я та навичок здорового способу життя рекомендуємо здійснювати завдяки взаємодії з учителями фізичної культури, соціальним педагогом, класними керівниками, медичними працівниками, студентами-волонтерами. Провідним напрямом діяльності є формування шкільного оздоровчо-спортивного руху. За участю вчителів, студентів кафедри фізичного виховання і спорту розвивати інтерес до систематичних занять фізичною культурою і спортом, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивних свят («Тиждень здоров'я», «Олімпійський тиждень», «Козацькі богатирські ігри», шкільні змагання з футболу, баскетболу, волейболу, легкої атлетики, виставкові матчі між збірною командою неформалів і вчителями школи).

Залучення підлітків старшого шкільного віку до занять фізичною культурою і спортом сприятиме розвитку фізичних якостей (сили, витривалості, спритності, гнучкості, швидкості тощо),

розширенню арсеналу спортивно-технічних та актуальних життєвих рухових умінь і навичок. Формування цінностей здоров'я та навичок здорового способу життя як чинників активної життєвої позиції може відбуватися завдяки проведенню виховних годин: «Вплив алкоголю на здоров'я», «Здорове серце – здорове життя», «Раціональне харчування – запорука здоров'я», «Психологічне здоров'я людини», а також загальношкільних заходів валеологічної спрямованості: «Вода – наш друг», «Краса та їжа» тощо.

Упроваджені заходи сприятимуть формуванню знань і навичок ведення активного способу життя; розумінню негативного впливу шкідливих звичок на фізичний, психічний та емоційний стан організму. Важливим чинником у забезпеченні пропаганди здорового способу життя є формування екологічної освіченості старшокласників під час проведення тематичних тижнів «Викинь сміття в урну», «Екологія Землі», «Екологічний КВК», «Бережи ліс», брейн-рингу «Глобальні екологічні проблеми» (Гейтенко, 2019: 229–234).

Висновки. Оволодіння здоров'ям потребує певних знань, засвоєних культурних цінностей, умінь їх практичного використання в діяльності, поведінці, спілкуванні. Брак компонентів руйнує здоров'я як природного дару, тож формується зрілий світогляд на цю проблему. Сьогодні все більше зростає падіння здоров'я в суспільстві в умовах екологічної та соціальної кризи, постійних стресів у бурхливій і нестійкій соціальній динаміці. У суспільстві назріла потреба цінувати

своє здоров'я задля того, щоб вижити в сучасному світі. Унаслідок цього потрібно створити всі умови для збереження й укріплення здоров'я людства.

Отже, необхідно створити не лише індивідуальну, а й соціальну систему здоров'я в їх взаємодії, що проявлятиметься в будь-якій галузі людської діяльності, тобто в усіх сферах суспільного життя. Напрями розвитку індивідуального та соціального здоров'я перетинаються, поєднуються, розрізняються в світоглядному, економічному, медичному плані тощо.

В умовах сучасного суспільства формування здорового способу життя підлітків є не тільки противагою негативним наслідкам цивілізації та екологічної ситуації, а й елементом виховання й соціалізації особистості. Заходи щодо збереження та зміцнення здоров'я підлітків мають урахувати соціально-педагогічні особливості їхнього розвитку. У цьому сенсі психологічний аспект має надзвичайно велике значення, оскільки починати формування здорового способу життя, на нашу думку, необхідно з природи мотивів, що спонукають до вибору діяльності із задоволення потреб особистості.

На жаль, сучасна медицина не може повністю вилікувати людину, тому що намагається здебільшого усунути наслідки, а не причину захворювання. При цьому причини часто залишаються в підсвідомості та продовжують руйнівну дію. Лікарі рідко звертаються до внутрішньої сутності людини, до аналізу поглядів, переконань і зазвичай користуються медикаментозними, а не профілактичними методами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Філософія : навчальний посібник / Ю. М. Вільчинський, Л. В. Северин-Мрачківська, О. В. Гаєвська та ін. Київ : КНЕУ, 2019. 368 с.
2. Гейтенко В. Педагогічний супровід підлітків старшого шкільного віку у середовищі асоціальних й антисоціальних неформальних молодіжних організацій : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 300 с.
3. Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / сост. К. В. Сельченков. Минск : Харвест, А.С.Т., 2000. С. 37–45.
4. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
5. Иванова О. М. Взаимодействие факторов индивидуального и общественного здоровья в условиях современной цивилизации : автореф. дисс. ... докт. филос. наук. Уфа, 2007.
6. Мавропуло О. С. Философия и культурологические аспекты здоровья. Москва, 2017. № 2 (6). С. 159–167.
7. Мавропуло О. С. Фізична культура та спорт в системі цінностей культури здоров'я. *Когнітивні дослідження на сучасному етапі* : матеріали IV Міжнародна науково-практичної конференція. Київ, 2013. С. 25–31.

REFERENCES

1. Vilchynskiy Yu. Filosofii.: navchalnyi posibnk [Philosophy study guide] / Yu. M. Vilchynskiy, L. V. Severyn-Mrachkovska, O. V. Haievska ta in. – Kyiv: KNEU, 2019 – 368 s. [in Ukrainian].
2. Heitenko V. Pedagogichnyi suprovod pidlitkiv starshoho shkilnoho viku u seredovyschi asotsialnykh y antysotsialnykh neformalnykh molodizhnykh orhanizatsii. [Pedagogical support of teenagers of senior school age among antisocial and antisocial informal youth organizations]. Monohrafiia. Sloviansk. Vyd-vo B. I. Matorina, 2019. 300 s. [in Ukrainian].
3. Gumanisticheskaya i transpersonalnaya psihologiya: Hrestomatiya [Humanistic and transpersonal psychology] / Sost. K. V. Selchenok. Minsk: Harvest, Moskva: A.S.T., 2000. S. 37–45 [in Russian].
4. Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia: kolektyvna monohrafiia [General theory of health and health-preservation] / za zah. red. prof. Yu. D. Boichuka. – Kharkiv: Vyd. Rozhko S. H., 2017. – 488 s. [in Ukrainian].

5. Ivanova O.M. Vzaimodeystvie faktorov individualnogo i obschestvennogo zdorovya v usloviyah sovremennoy tsivilizatsii [Interaction of factors of individual and public health in the conditions of modern civilization]: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. Ufa, 2007. [in Russian].

6. Mavropulo O.S. Filosofiya i kulturologicheskie aspektyi zdorovya [Philosophy and cultural aspects of health] Moskva, 2017. # 2 (6). S. 159–167 [in Russian].

7. Mavropulo O.S. Fizychna kultura ta sport v systemi tsinnosti kultury zdorovia [Physical culture and sport in the system of values of health culture]. *Kohnityvni doslidzhennia na suchasnomu etapi*. Materialy kultura y sport IV Mizhnarodna nauchno-praktychna konferentsiia, 2013. S. 25–31 [in Ukrainian].

УДК 377.017.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-40>**Тетяна ГЕРЛЯНД,***orcid.org/0000-0002-7991-0431**доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії технологій професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) Alfina_G@ukr.net***Роксоляна ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК,***orcid.org/0000-0001-6066-590X**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) zozulyak_roksolyana@ukr.net*

МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто методичний підхід до використання проєктного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти аграрного профілю. Обґрунтовано, що мета його полягає в тому, щоб створити належні умови, за яких здобувачі освіти самостійно отримують потрібні знання з різних джерел; учаться користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань аграрної спрямованості; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах; розвивають власні дослідницькі вміння (виявлення наявної проблематики, збір інформації, спостереження, проведення експерименту, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення отриманих результатів проєкту); розвивають системне мислення.

У процесі діяльності зі створення проєкту здобувачі освіти, які перебувають у пошуку необхідної інформації, працюючи в групі, набувають таких якостей особистості, як комунікативність, цілеспрямованість, підприємливість, інформованість. При цьому дуже чітко простежується інтегрованість знань із багатьох навчальних предметів. Кінцевим продуктом цієї діяльності представлені проєкти, що можуть бути реалізовані в реальному житті. Обґрунтовано, що під час застосування проєктних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю формуються їхні ключові компетентності, наприклад, дослідницька, комунікативна, загальноосвітня, екологічна.

Наголошено, що проєктна діяльність аграрного профілю має бути спрямована на розвиток і виховання майбутнього фахівця, здатного до оволодіння трудовими й технологічними знаннями й уміннями з перетворення та використання природних об'єктів, матеріалів, енергії, інформації, необхідних для створення продуктів праці відповідно до їх передбачуваних споживчих властивостей; уміннями орієнтуватися у світі професій, оцінювати свої професійні інтереси й здібності до досліджуваних видів трудової діяльності, складати життєві та професійні плани; самостійного планування й ведення, наприклад, присадибного господарства; формування культури праці, шанобливого ставлення до праці та її результатів.

Ключові слова: проєкт, проєктне навчання, освітній процес, ключові компетентності, технологія.

Tetiana GERLIAND,*orcid.org/0000-0002-7991-0431**Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research,
Senior Research Fellow at the Laboratory of Technologies Professional Training
Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) Alfina_G@ukr.net***Roksolianna ZOZULIAK-SLUCHYK,***orcid.org/0000-0001-6066-590X**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Education and Social Work
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) zozulyak_roksolyana@ukr.net*

METHODOLOGICAL APPROACH TO USING PROJECT TRAINING IN PROFESSIONAL INSTITUTIONS (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION OF AGRICULTURAL PROFILE

The article considers a methodical approach to the use of project training in institutions of professional (vocational and technical) education of agricultural profile. It is substantiated that its purpose is to create appropriate conditions under which applicants for education: independently obtain the necessary knowledge from different sources; learn to use the acquired knowledge to solve cognitive and practical problems of agricultural orientation; acquire communication skills by working in different groups; develop their own research skills (identification of existing issues, collection of information, observation, experiment, analysis, construction of hypotheses, generalization of the results of the project) develop systems thinking.

In the process of creating a project, applicants for education, who are in search of the necessary information, working in a group, acquire the following personality traits: sociability, determination, entrepreneurship, awareness. At the same time, the integration of knowledge from many subjects is very clearly traced. The end product of this activity is projects that can be implemented in real life. It is substantiated that applying project technologies in the process of training future specialists in the agricultural profile, their key competencies are formed, such as research, communication, general education, environmental.

It is noted that the project activities of the agricultural profile should be aimed at the development and education of future professionals capable of mastering labor and technological knowledge and skills for the transformation and use of natural objects, materials, energy, information needed to create products in accordance with their intended consumer properties; skills to navigate in the world of professions, to assess their professional interests and abilities for the considered types of work, to make life and professional plans; independent planning and management, for example, homesteading; formation of a culture of work, respect for work and its results.

Key words: project, project training, educational process, key competencies, technology.

Постановка проблеми. За сучасних умов провідним складником професійної освіти в Україні є аграрний її складник, що прагне до забезпечення належної якості підготовки майбутніх фахівців, безпосередньо впливаючи на оптимальне розв'язання наявних проблем агропромислового комплексу. Підвищений інтерес численних науковців і практиків до застосування проєктного навчання на нинішньому етапі розвитку українського суспільства зумовлений зміною освітньої парадигми: відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих. Основним при цьому є визнання важливості індивідуальності викладача, його права на власний вибір педагогічних технологій і відповідальність за результати їх упровадження в освітній процес.

Однак при цьому викладачі закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) переважно не мають належного досвіду у використанні проєктного навчання або його набуття відбувається занадто повільно й пов'язано з подоланням численних труднощів методичного й організаційного характеру. Це свідчить, що в ЗП(ПТ)О означена проблема є актуальною на часі.

Аналіз досліджень. Визначаючи засадничі основи проєктного методу, ми спиралися на праці В. Гузеєва, М. Гуревича, О. Коберника, Л. Зазуліної, І. Лернера, Н. Матяш та інших. Педагогічні особливості проєктної технології ґрунтовно висвітлено в публікаціях Є. Павлютенкова, Н. Пахомової, Є. Полат, Г. Селевка. Використання

методу проєктів в освітньому процесі підготовки основної та професійної школи розглядалося І. Єрмаковим, Г. Ковганич, П. Лузаном, Л. Романенко, М. Романовською, О. Фураєвою, І. Чечель і багатьма іншими. Разом із тим проблема комплексного дослідження проєктного навчання не знайшла належного розгляду.

Метою статті є висвітлення методичного підходу до використання проєктного навчання в ЗП(П-Т)О, зокрема аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Проєктне навчання сьогодні стає інтегрованим компонентом системи професійної (професійно-технічної) освіти. Його популярність забезпечується можливістю інтегрування ним як теоретичних знань, так і їх практичного застосування для вирішення конкретних навчальних проблем, тобто це – педагогічна технологія, орієнтована не тільки на інтеграцію фактичних знань, а й на їх набуття й застосування шляхом самоосвітньої діяльності здобувачів освіти. Вона завжди орієнтована на їх самостійність у виконанні завдань, які вони виконують протягом певного проміжку часу шляхом вирішення певної проблеми. А це передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань і вмінь з різних сфер науки, техніки. Навчальний проєкт може бути індивідуальним або груповим, тобто передбачає певну сукупність освітньо-пізнавальних прийомів, які дають змогу вирішувати певну проблематику в результаті самостійних

дій здобувачів освіти з обов'язковою презентацією отриманих ними результатів (Елькін, 2005). Мета проектної технології при цьому полягає в тому, щоб створити належні умови, за яких здобувачі освіти ЗП(ПТ)О самостійно отримують відсутні в них знання з різних джерел; учаться користуватися ними для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах; розвивають особистісні дослідницькі уміння (виявлення проблем, отримання інформації, спостереження, проведення експерименту, його аналізу, побудови гіпотез, узагальнення тощо); розвивають системне мислення.

Сукупність цих умов створює конкретну дидактичну систему, яка адекватно відображає особистісно орієнтований підхід, сприяє формуванню відповідних ключових компетентностей особистості, передусім для того щоб:

- навчити здобувачів освіти самостійного, критичного мислення, уміння працювати з інформацією;

- обмірковувати проблему, спираючись на знання фактів, закономірностей науки, робити обґрунтовані висновки;

- приймати самостійні аргументовані рішення;

- навчитися працювати в команді.

Усвідомлене застосування проектного навчання, наприклад, у курсі загальноосвітньої підготовки може привнести в освітній процес принципово іншу порівняно з традиційним навчанням систему взаємовідносин, принципово новий підхід до пізнавальної діяльності здобувачів освіти, заснованої на повазі їхніх інтелектуальних, творчих можливостей, співробітництві, самостійному критичному мисленні. Підвищується їхня самостійна активність в організації здійснення проекту. Викладач стає організатором необхідних умов для самостійної діяльності здобувачів освіти, змінює стиль спілкування з ними, способи й методи взаємодії. З'являється конкретна педагогічна мета: формування, розвиток і нарощування вмінь у проектних діях, операціях, проектної діяльності загалом.

Серед навчальних проектів, які сьогодні використовуються в ЗП(ПТ)О аграрного профілю, можна виділити такі типи.

Дослідницькі – за структурою наближені до наукового дослідження; доказ актуальності теми, визначення проблеми, предмета й об'єкта дослідження, позначення завдання, методів, джерел інформації, висунування гіпотез, узагальнення результатів, висновки, оформлення результатів, позначення перспектив нових проблем.

Творчі – не мають детально відпрацьованої структури, підпорядковуються жанру кінцевого результату (газета, фільм, кліп тощо), але їх результати оформляються в чітко завершеній формі (сценарій фільму, макет газети тощо).

Інформаційні – збір інформації та ознайомлення з нею зацікавлених осіб, аналіз та узагальнення фактів; схожість із дослідницькими проектами, можуть бути їх складовою частиною, але вимагають презентації своєї покрокової розробки.

Соціальні – мають чіткий результат, орієнтовані на інтереси певної групи людей; вимагають конкретного розподілу ролей учасників, плану дій, зовнішньої експертизи.

Особливе місце серед соціальних навчальних проектів займають телекомунікаційні. Вони стали можливі з появою та широким використанням телекомунікаційних мереж, що дали змогу викладачам і здобувачам освіти з різних країн світу спілкуватися за допомогою численних онлайн-сервісів.

У цілому в проектному навчанні виділяться такі етапи:

- *мотиваційний* (викладач: оголошує проблему, створює позитивний мотиваційний настрій; здобувачі освіти: обговорюють, пропонують власні ідеї);

- *планувально-підготовчий* (визначаються тема й цілі проекту, формулюються завдання, виробляється план дій, устанавлюються критерії оцінки результату й процесу здійснення проекту, узгоджуються способи спільної діяльності спочатку з максимальною допомогою викладача, а згодом – самостійне виконання здобувачами освіти проекту);

- *інформаційно-операційний* (викладач: спостерігає, координує, підтримує; здобувачі освіти: збирають матеріал, працюють з літературою та іншими джерелами, безпосередньо виконують проект);

- *рефлексивно-оцінний* (викладач: є учасником колективної оцінної діяльності проекту; здобувачі освіти: представляють проекти, беруть участь у колективному обговоренні змістової оцінки результатів і процесу роботи, здійснюють усну або письмову самооцінку проекту) (Зазуліна, 2006).

Досвід роботи свідчить, що у використанні проектного навчання в ЗП(ПТ)О аграрного профілю ефективна така послідовність залучення здобувачів освіти до проектної діяльності: від нетривалих (1–2 уроки) однопредметних проектів до довготривалих, міжпредметних, тобто від індивідуальних до колективних. Викладачу при цьому потрібно: допомогти здобувачам освіти розробити алгоритм проекту; оцінити процес проектування; підготувати проект до презентації.

Таким чином, беручи участь у проєктному навчанні, здобувачі освіти демонструють:

- готовність до пізнання й оволодіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір та обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення й висування нових проблем, гіпотез, методів їх вирішення);

- готовність опанувати комп'ютерною грамотністю та використанням чисельних онлайн-ресурсів;

- комунікативні навички, толерантність;

- уміння інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних дисциплін для вирішення пізнавальних завдань проєкту.

Можна також виділити декілька груп ключових компетентностей здобувачів освіти, на які проєктна діяльність має найбільший вплив: дослідницькі (генерувати ідеї, вибирати краще рішення); соціальної взаємодії (співпрацювати в процесі освітньої діяльності, надавати допомогу товаришам і приймати їхню допомогу, стежити за ходом спільної роботи і спрямовувати її в потрібний напрям); оціночні (обмірковувати процес, результат своєї діяльності й діяльності інших); інформаційні (самостійно здійснювати пошук потрібної інформації; виявляти, чого бракує в досягненні результату проєкту); презентаційні (виступати перед аудиторією; відповідати на незаплановані питання; використовувати різні засоби наочності; демонструвати артистичні можливості); рефлексивні (усвідомлювати значення своєї діяльності, навчання, мети проєкту); менеджерські (проєктувати процес; планувати діяльність – час, ресурси, упроваджувати рішення; розподіляти обов'язки при виконанні колективної справи) (Коберник, 2012).

Сьогодні існує проблема вибору проєктних технологій навчання в ЗП(ПТ)О аграрного профілю, які характеризують майбутню професійну діяльність випускників, тому підготовку фахівців у цих установах необхідно здійснювати з урахуванням коригування методичних і технологічних аспектів професійної освіти, об'єктивного перегляду чинних цінностей, цільових установок і педагогічних засобів, заснованих на знаннях, уміннях і досвіді здобувачів освіти. Необхідне впровадження таких проєктних технологій, які спрямовані на індивідуальний розвиток особистості майбутнього фахівця аграрного профілю, якому притаманна самостійність, творчість, конкурентоспроможність, професійна мобільність, що, безумовно, вимагає нового підходу до його підготовки як майбутнього професіонала. Тобто проєктна діяльність здобувачів освіти, виступаючи спільною

навчально-пізнавальною, творчою діяльністю, спрямована на досягнення загального значимого результату їхнього професійного майбутнього.

Неодмінною умовою проєктної діяльності є значимість передбачуваних результатів, які мають бути матеріально, тобто певним чином оформлені. Крім цього, до проєктної діяльності висуваються й інші вимоги: наявність проблеми, що вимагає інтегрованого знання; самостійність здобувачів освіти; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів (висування гіпотези, збір, систематизація й аналіз отриманих даних). Як зазначено, проєктна діяльність здатна зробити освітній процес особистісно значимим, що дає змогу здобувачам освіти розкрити власний творчий потенціал, виявляти дослідницькі здібності, бути активними. Тобто при використанні цього підходу маємо можливість об'єднувати цілі професійної освіти й майбутню професійну діяльність, а також перейти від відтворення знання до його практичного застосування (Лузан, 2013).

Формувати в ЗП(ПТ)О аграрного профілю досвід проєктної діяльності можна у двох основних напрямках: застосування проєктних технологій у процесі вивчення спеціальних дисциплін (професійних модулів), передбачених навчальним планом, і включення здобувачів освіти в реалізацію творчих проєктів, у тому числі пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю за фахом, у нашому випадку аграрним. Тобто основною метою включення здобувачів освіти в проєктну діяльність є впровадження в освітній процес ЗП(ПТ)О технологій навчання з проєктування означеної проблеми аграрного спрямування (В. Аніщенко та ін., 2019).

У процесі реалізації цілей проєктного навчання створюються належні педагогічні умови, за яких здобувачі освіти поетапно здійснюють:

- самостійний пошук необхідного знання з різних інформаційних джерел для ефективного виконання професійних завдань;

- користування набутими знаннями для вирішення потрібних завдань, організації власної діяльності, вибору типових методів і способів виконання професійних завдань з метою оцінювання їх ефективності та якості;

- розвиток дослідницьких умінь, аналіз робочої ситуації, поточний і підсумковий контроль, оцінювання й корекцію власної діяльності, несення відповідальності за результати своєї роботи;

- ведення професійної діяльності з урахуванням екологічної безпеки, тобто організацію власної діяльності з дотриманням вимог охорони праці й екологічної безпеки;

– навчання спільної праці, роботу в колективі, ефективне спілкування з колегами, керівництвом, споживачами.

З позиції компетентнісного підходу саме застосування проєктних технологій аграрного спрямування дає змогу формувати в здобувачів освіти значимі для їхньої майбутньої професійної соціалізації компетентності, а саме: уміння застосувати матеріали (з урахуванням їх формотворчих властивостей); виконання еталонних зразків (об'єкта або його окремі елементи в макеті, матеріалі); кінцевий результат (розробка конструкції виробів з урахуванням технології виготовлення, виконання технічних креслень, розроблення технологічної карти тощо) (Кулалаєва та ін., 2019).

Висновки. Отже, проєктне навчання є таким, яке дає змогу викладачеві створювати конкретні навчальні педагогічні ситуації, завдання на основі різноманітного предметного й міждисциплінарного змісту. Її застосування повинно мати системний, послідовний характер із дотриманням принципів науковості, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Варто також підкреслити, що використання проєктного навчання можна вважати домінуючим у вирішенні проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О. Його доцільно використовувати в оптимальному поєднанні з іншими методами навчання й тоді, коли у здобувачів освіти закладена необхідна теоретична основа для виконання пропонованих викладачем або обраними ними самостійно проєктних завдань для отримання конкретного позитивного результату.

Розглянутий методичний підхід до використання проєктного навчання, звісно, не вичерпує всіх аспектів цієї проблематики. Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні навчально-методичного забезпечення щодо використання проєктного навчання майбутніх аграрників; розробленні цілісної системи його використання в освітньому процесі ЗП(ПТ)О аграрного профілю; формуванні готовності у викладачів і майстрів виробничого навчання інших профілів підготовки та спеціальностей використовувати його у власній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проєктної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 260 с.
2. Зазуліна Л. В. Педагогічні проєкти : науково-методичний посібник. Кам'янець-подільський : Абетка-НоВА, 2006. 40 с.
3. Коберник О. М. Проєктна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 11–18.
4. Кулалаєва Н. В., Герлянд Т. М., Романова Г. М., Романов Л. А., Шимановський М. М. Методичні засади розроблення проєктних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей. *Професійна (професійно-технічна) та фахова передвища освіта : інформаційно-аналітичні матеріали / за наук. ред. В. О. Радкевич*. Київ : ІПТО НАПН України, 2019. С. 80–127.
5. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : збірник наукових праць*. 2013. № 6. С. 12–19.
6. Теорія і практика проєктного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін. ; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 208 с.

REFERENCES

1. Elkin M. V. Formuvannya profesiinoyi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafiyi zasobamy proektnoyi diialnosti [Formation of professional competence of a future teacher of geography by means of project activities]: dis. ... PhD: 13.00.04 / Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2005, 260 p. [in Ukrainian].
2. Zazulina L. V. Pedagogichni proekty [Pedagogical projects]: scientific and methodological manual. Kamyanets-Podilsky: Abetka-NoVA, 2006. 40 p. [in Ukrainian].
3. Kobernyk O. M. Proektna tekhnolohiia: mozhlyvosti zastosuvannya v osviti [Project technology: possibilities of application in education]. *Higher and Secondary school pedagogy*, 2012, Issue. 36. pp.11–18 [in Ukrainian].
4. Kulalaieva N. V., Gerliand T. M., Romanova H. M., Romanov L. A., Shymanovskiy M. M. Metodychni zasady rozroblennia proektnykh tekhnolohii dlia profesiinoyi pidhotovky maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv ahrarnoi, budivelnoi ta avtotransportnoi haluzei. Profesiina (profesiino-tekhnichna) ta fakhova peredvyshcha osvita [Methodological foundations for the development of design technologies for the professional training of future skilled workers in the agricultural, construction and motor transport industries. Vocation education and training and before higher education]: information and analytical materials; for sciences. ed. V. A. Radkevych. Kyiv: IVET NAES Ukraine, 2019. pp. 80–127 [in Ukrainian].
5. Luzan P. H. Sut i defynitsiia poniattia «pedagogichna tekhnolohiia» [The essence and definition of the concept «pedagogical technology»]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education and Training of the Academy of Educational Sciences of Ukraine. Professional pedagogy: collection of scientific papers*, 2013. № 6. pp. 12–19 [in Ukrainian].
6. Teoriia i praktyka proektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theory and practice of project in vocational educational and training schools]: monograph / V. M. Anishchenko, M. V. Artushyna, T. M. Gerliand, N. V. Kulalaieva, H. M. Romanova, M. M. Shymanovskiy and ets.; for sciences. ed. N. V. Kulalaieva. Zhytomyr: Polissia, 2019. 208 p. [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-052:005.966(477)«20»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-41>

Ольга ГЛАВАЦЬКА,
orcid.org/0000-0001-9636-3970
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
і менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) olga.raduk@gmail.com

Галина ОЛІЙНИК,
orcid.org/0000-0002-8279-7433
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
і менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) galochka_ua@ukr.net

ПРОЄКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СУЧАСНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми проектування професійної кар'єри сучасною студентською молоддю. Важливим стратегічним напрямом закладів вищої освіти є підготовка майбутнього фахівця, орієнтованого на досягнення успіху в професійній діяльності й здатного проектувати свій кар'єрний професійний розвиток. Метою статті є висвітлення особливостей проектування професійної кар'єри сучасною студентською молоддю.

Визначено поняття «кар'єра» та розкрито її сутність. Установлено, що кар'єра є показником індивідуального професійного життя людини, динамічним процесом, який постійно змінюється й розвивається. Критеріями кар'єри є соціальний успіх і задоволеність життєвою ситуацією.

Схарактеризовано наукові підходи до визначення поняття кар'єри: процесний, статусний, ціннісний та індивідуальний. Процесний підхід зорієнтований на досягнення цілей і результатів особистісного самовираження. Статусний підхід визначається як досягнутий людиною результат діяльності, соціальний статус. Ціннісний підхід пов'язаний із суспільно значимою діяльністю особистості в соціумі. З позицій індивідуального підходу кар'єра розуміється як індивідуальний трудовий шлях людини.

Проведено опитування студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з метою виявлення їхніх поглядів на проектування ними професійної кар'єри.

За результатами експериментального дослідження встановлено, що для досягнення професійного успіху в сучасному суспільстві студенти надають перевагу таким особистісним якостям, як цілеспрямованість, освіченість, впевненість у собі, порядність, комунікабельність, професіоналізм і працьовитість. Найбільш важливими характеристиками роботи для студентів є такі: гарантія постійної роботи, можливість кар'єрного зростання, високий зарібок, сприятливі й безпечні умови праці, позитивний морально-психологічний клімат у колективі, робота в команді, гнучкість робочого графіка.

Висвітлено об'єктивні й суб'єктивні фактори проектування професійної кар'єри студентською молоддю. Серед об'єктивних чинників виокремлено навчально-освітню діяльність, референтні групи. До суб'єктивних факторів належать рівень освіти та матеріального благополуччя, підтримка родичів і друзів, сприятливі обставини.

Установлено, що професійна кар'єра в поглядах студентської молоді характеризується такими способами її досягнення, як освіта, професіоналізм, наполеглива діяльність.

Подано аналіз етапів проектування кар'єри майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки: маркетингова оцінка потенціалу особистості студента; кар'єрний SWOT-аналіз; цілепокладання; складання тактичного плану дій.

Результати проведеного дослідження підтверджують ідею забезпечення неперервності професійної кар'єри. Студентська молодь під час навчання в закладі вищої освіти вчиться визначити власні професійні пріоритети, узгоджувати їх зі своїми потребами, здібностями, інтересами, можливостями та цінностями.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, студентська молодь, проектування, професійний розвиток.

Olga HLAVATSKA,*orcid.org/0000-0001-9636-3970*

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Special Education and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) olga.raduk@gmail.com*

Halyna OLIINYK,*orcid.org/0000-0002-8279-7433*

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Special Education and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) galochka_ua@ukr.net*

DESIGNING A PROFESSIONAL CAREER FOR MODERN STUDENT YOUTH

In the article about the general urgency of the problems of designing the professional career of modern student youth. An important strategic direction of higher education institutions in the training of future professionals focused on achieving success in professional activities and being able to project their career professional development. The purpose of the article is to highlight the peculiarities of professional career development by modern student youth.

The concept of "career" is defined and its essence is revealed. It is established that a career is an indicator of an individual's professional life, a dynamic process that is constantly changing and evolving. Career criteria are social success and life satisfaction.

Scientific approaches to defining the concept of career are characterized: process, status, value, and individual. The process approach is focused on achieving the goals and results of personal self-expression. The status approach is defined as the result of activity reached by the person, the social status. The value approach is associated with socially significant activities of the individual in society. From the standpoint of an individual approach, a career is understood as an individual's career path.

A survey of students of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk was conducted in order to identify their views on designing their professional careers.

According to the results of experimental research, it is established that in order to achieve professional success in modern society, students prefer such personal qualities as purposefulness, education, self-confidence, decency, sociability, professionalism, and diligence. The most important characteristics of work for students are: a guarantee of permanent work, career opportunities, high earnings, favorable working conditions, a positive moral and psychological climate in the team, teamwork, flexible work schedule.

The objective and subjective factors of designing a professional career for student youth are highlighted. Among the objective factors are educational activities, reference groups. Subjective factors include education and material well-being, support of relatives and friends, favorable circumstances.

It is established that a professional career in the views of student youth is characterized by such ways of achieving it as education, professionalism, hard work.

An analysis of the stages of designing the careers of future professionals in the process of their professional training is given: marketing assessment of the potential of the student's personality; career SWOT analysis; goal setting; drawing up a tactical action plan.

The results of the study confirm the idea of ensuring the continuity of professional careers. While studying at a higher education institution, student youth learns to identify their professional priorities, to align them with their needs, abilities, interests, opportunities, and values.

Key words: *career, professional career, student youth, design, professional development.*

Постановка проблеми. В умовах соціального розвитку українського суспільства, яке на сучасному етапі характеризується зростанням ступеня невизначеності, варіативності соціального буття, постійно змінюються вимоги до професійної кваліфікації майбутніх фахівців.

У такій ситуації нинішньому молодому спеціалісту, орієнтованому на професійний розвиток, уже недостатньо здобути професійну освіту,

володіти фаховими компетентностями й мати глибокі знання в межах своєї професії. Він повинен сформувати в процесі навчання власне уявлення про професійну кар'єру, освоїти навички активної поведінки на ринку праці, навчитися керувати своїм професійним розвитком, сприймати й акумулювати інформацію із суміжних галузей.

Модифікація професійно-кваліфікаційних вимог обумовлює підвищення значущості про-

ектного підходу до управління професійною кар'єрою. Такий підхід дає змогу врахувати багатофакторність, високий ступінь ризику й невизначеність соціальних змін, а також ефективно використовувати наявні ресурси при проектуванні та реалізації професійної кар'єри.

Для закладів вищої освіти зазначені тенденції означають підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а також роблять актуальними питання технологічного й ресурсного забезпечення проектування професійної кар'єри молодих людей і формування їхньої проектної культури.

В умовах сьогодення багато українських закладів вищої освіти при підготовці фахівців не використовують можливості проектного підходу, проектні технології застосовуються недостатньо, що, у свою чергу, суттєво утруднює процес індивідуального проектування професійної кар'єри студентською молоддю.

У результаті надлишок молодих фахівців з вищою професійною освітою за низкою професій і спеціальностей призводить до дисбалансу на ринку праці; низький ступінь володіння сучасними технологіями управління професійною кар'єрою значно обмежує можливості професійної реалізації молоді після закінчення освітнього закладу.

У зв'язку з цим осмислення характеру проектування професійної кар'єри сучасної молоді в системі закладів вищої освіти, виявлення взаємозв'язків з іншими суб'єктами проектування набуває не тільки теоретичної, а й практичної значущості. Сьогодні є вкрай необхідним більш повне використання потенціалу закладів вищої освіти в управлінні професійною кар'єрою студентської молоді.

Аналіз досліджень. Основоположні принципи соціального проектування глибоко осмислюються в зарубіжній філософії та соціології такими вченими, як А. Шюца, П. Бергер, П. Бурдьє, Т. Парсонс, Е. Гідденс, Р. Мертон та ін.

У працях І. Бестужева-Лади, В. Курбатова, П. Щедровицького та ін. соціальне проектування розглядається як технологія управління різними елементами соціальної дійсності, зокрема й професійною кар'єрою.

Вивченню аспектів, пов'язаних з управлінням професійною кар'єрою, аналізу різних її аспектів присвячена значна кількість робіт.

У роботах соціологів професійна кар'єра досліджувалася з таких питань: формування потреби в праці (В. Анурін, В. Соболев, Є. Якуба та ін.); ціннісних орієнтацій вибору професій (В. Бакіров, А. Здравомислов, Є. Подольська та ін.); соціаль-

ної регуляції трудової поведінки (К. Андрющенко, В. Пилипенко та ін.); процесу життєтворчості людини (Е. Афонін, Є. Головаха та ін.); відновлення структури трудової зайнятості особистості (А. Вишняк, О. Куценко та ін.).

Дослідження науковців: В. Ананьєва, Ю. Вишневського, М. Горшкова, О. Кудрявцева та ін. – відіграли велику роль у розумінні необхідності розвитку професійної кар'єри молодих людей.

Проблеми професійного розвитку молодими фахівцями, їхнього трудового й життєвого шляху висвітлювалися в роботах І. Мартинюка, В. Небоженко, Г. Чередниченко, В. Шубкіна та ін.

Аналіз та узагальнення досвіду вивчення професійної кар'єри у зарубіжній і вітчизняній науці, розкриття змісту, соціальної природи, функцій, структурних елементів інтенсивно виконувалися М. Лукашевич, С. Оксамитною, В. Пилипенко й ін.

Останнім часом глибоко висвітлюються питання розвитку кар'єри, взаємодії суб'єктів, включених у процес проектування професійної кар'єри на регіональному рівні. Серед дослідників варто відмітити І. Чистякова, В. Майєра, М. Макарову й ін.

При цьому варто відзначити, що практично відсутні роботи, які розкривають специфіку проектування професійної кар'єри молоді, роль закладів вищої освіти в процесі проектування кар'єри студентською молоддю. Сьогодні випускники закладів вищої освіти є найуразливішою групою на ринку праці. Освітні заклади не забезпечують гарантованого місця роботи, скасована система розподілу, студентам-випускникам доводиться самостійно займатися працевлаштуванням, вирішувати безліч конкурентних ситуацій, які перешкоджають успішному кар'єрному та професійному розвитку. Тому дослідження проектування професійної кар'єри студентською молоддю є актуальним на часі. Знання про те, що таке кар'єра, які існують її види й моделі, як планувати її та управляти нею, а також знання своїх здібностей, слабких і сильних сторін допоможуть випускникам вибрати роботу в організації, яка сприятиме професійному зростанню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

Метою статті є висвітлення особливостей проектування професійної кар'єри сучасною студентською молоддю.

Виклад основного матеріалу. Кар'єра займає важливе місце в структурі потреб сучасної людини, впливаючи на її задоволеність працею і життям загалом. Успішна кар'єра забезпечує людині матеріальне благополуччя, задоволення її вищих потреб у самореалізації, повазі, самоповазі та саморозвитку.

Досліджуючи визначення поняття «кар'єра», можна виявити її сутнісні ознаки. Найчастіше вона розглядається як процес професійної діяльності, у процесі якої працівник засвоює нові технології й техніку, прийоми роботи, функціональні та посадові обов'язки, управлінські й соціальні ролі тощо (Лукашевич, 1999: 56).

Аналіз наукових праць дає можливість висвітлити психологічний зміст поняття кар'єри, а саме:

- характер цілей, які ставить людина, обираючи один із важливих для суспільства видів діяльності;

- систему мотивів, які спонукають людину здійснювати діяльність, відповідно до визначених особистістю системи цінностей, цілей життя та способів їх досягнення;

- ступінь актуалізації при здійсненні трудової діяльності здібностей фахівця, що свідчить про досягнутий рівень професіоналізму (Сотникова, 2001: 78; Богдан, Могільовкін, 2003: 35).

Таким чином, поняття кар'єри розглядається з різних позицій. З точки зору процесного підходу – це спосіб досягнення цілей і результатів особистісного самовираження. З позицій статусного підходу кар'єра визначається як досягнутий людиною результат діяльності й соціальний статус. У рамках ціннісного підходу вона пов'язана зі суспільно значимою діяльністю особистості в соціумі. З позицій індивіда кар'єра розуміється як індивідуальний трудовий шлях людини (Гончарова, 2016: 184). Тобто кар'єра – це динамічне явище, процес професійного зростання людини, її авторитету і статусу, винагороди та престижу, самореалізації свого трудового потенціалу, що супроводжується соціальним визнанням і є результатом просування по службовій драбині. Саме професійний розвиток особистості полягає в самореалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну конкурентоздатність на ринку праці (Главацька, 2015: 255).

Варто вказати, що процес професійного й кар'єрного зростання майбутнього фахівця проходить тим успішніше, чим раніше він почне задумуватися над перспективами своєї майбутньої професійної діяльності. Вибір студентом власної життєвої стратегії є важливим складником проектування кар'єри, де послідовність, швидкість і спрямованість кар'єрних етапів визначаються дією системи чинників.

До основних факторів, які характеризують прагнення людини використовувати свої здібності, знання й досвід задля досягнення певних результатів у кар'єрному розвитку, науковці відносять об'єктивні та суб'єктивні. Серед об'єктивних чинників вио-

кремлюють соціально-економічні, соціально-політичні, загальноорганізаційні, внутрішньоорганізаційні й службові. Суб'єктивні чинники – це відображення зовнішніх умов у свідомості працівника. Вони різноманітні й корелюються з індивідуальними особливостями фахівця, до яких належить практичний досвід, загальна та професійна культура, наявні задатки й самооцінка, мотивація та рівень домагань (Швальбе, Швальбе, 1993: 105).

Особливий інтерес становить група психологічних факторів кар'єри. Науковець Е. Могільовкін пропонує таку класифікацію: соціально-психологічні (роль і статус у колективі, тип управлінської команди й особливості взаємодії в ній), організаційно-психологічні (організаційна культура, організаційний клімат, стиль керівництва) та особистісні чинники (інтелектуальні, вольові, організаційно-ділові, комунікативні, емоційно-почуттєві, потребнісно-мотиваційні) (Могільовкін, 2007: 93).

Означені фактори дають змогу окреслити кар'єру майбутніх фахівців як, по-перше, процес цілеспрямованого професійного розвитку, підвищення престижу й авторитету в професійному середовищі; по-друге, процес побудови цілісного образу «Я» як компетентного спеціаліста. Тобто професійна кар'єра як спосіб формування професійного майбутнього особистості – це складний і тривалий процес, що включає важливі елементи, чітко пов'язані з проектуванням її професійного життя: самопрограмування, перспективне мислення, соціально-професійний інтелект (Гончарова, 2016: 185).

У контексті дослідження доцільно розглянути дію об'єктивних і суб'єктивних факторів на проектування професійної кар'єри студентською молоддю. Дослідження проводилося в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Експериментом охоплено 95 студентів факультету педагогіки і психології. Важливими для нас є знання студентської молоді щодо проектування професійної кар'єри.

За результатами дослідження, на запитання «Які особистісні якості необхідні для досягнення професійного успіху в сучасному суспільстві?» студенти надали перевагу таким особистісним якостям, як цілеспрямованість, освіченість, упевненість у собі, порядність, комунікабельність, професіоналізм і працьовитість. У досягненнях студенти послуговуються соціальними критеріями успіху, щоб бути визнаними в сучасному суспільстві.

Слушною є думка Е. Могільовкіна, який відмічає, що випускники закладів вищої освіти «цілком реально оцінюють своє становище на ринку праці,

володіють початковим професійним досвідом, сучасними технологіями, у тому числі й інформаційними, при пошуку роботи орієнтовані не стільки на рівень заробітної плати, скільки на можливість самореалізації, кар'єрного зростання, умови трудової діяльності» (Могільовкін, 2007: 170).

Це твердження засвідчують результати дослідження, згідно з яким найбільш важливими характеристиками роботи для студентів є такі: гарантія постійної роботи (65,3%), можливість кар'єрного зростання (56,9%), високий зарібок (55,8%), сприятливі й безпечні умови праці (46,4%), позитивний морально-психологічний клімат у колективі (43,2%), робота в команді (34,8%), гнучкість робочого графіка (26,4%). Загальне число перевищує 100%, оскільки студенти вибирали декілька варіантів відповідей.

Дослідженням також встановлено, що знання незначної частини студентської молоді (17,9%) щодо проектування професійної кар'єри зумовлені такою цінністю, як особисте благополуччя. У свідомості студентів це асоціюється з багатством, прикладом якого є відомі бізнесмени, підприємці, меценати. Можна вважати, що студентське молодіжне середовище орієнтоване на кар'єрний успіх, стремління забезпечити собі нормальне життя завдяки матеріальному благополуччю. Ми вважаємо, що таке бажання до матеріального забезпечення є відображенням не стільки споживчих запитів сучасної молоді (сучасна техніка, модний одяг тощо), скільки потреби в нормальній життєдіяльності, самозбереженні. Це можна розглядати як реакції на соціально-економічну кризу, нестабільність життя, проблему пандемії коронавірусної інфекції COVID-19.

У досягненні професійної кар'єри студентська молодь надає перевагу освіті, професіоналізму й наполегливій діяльності. 83,2% студентів глибоко переконані, що саме ці чинники посприяють їхній професійній кар'єрі в майбутньому. 11,6% респондентів зорієнтовані на підтримку родичів і друзів, 5,3% – сприятливі фактори, обставини. Відрадно, що більшість студентів розглядає освіту як міцний фундамент досягнення кар'єрного успіху. Позитивним є факт зміни рівня усвідомлення щодо необхідності засвоєння студентською молоддю знань у контексті проектування професійної кар'єри. Здебільшого дівчата теж планують успішно поєднувати професійні та сімейні обов'язки.

Результати проведеного нами дослідження підтверджують, що найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри є етап професійної підготовки. Молодій людині вкрай необхідно під час навчання в закладі вищої освіти

визначити власні професійні пріоритети, узгоджувати їх зі своїми потребами, здібностями, інтересами, можливостями та цінностями. Суперечливість знань студентської молоді щодо проектування ними професійної кар'єри зумовлена протиріччями в системі їхніх життєвих цінностей.

На наш погляд, проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців на етапі їхньої професійної підготовки полягає в проходженні послідовних кар'єрних етапів, на яких молода людина задовольняє різні потреби.

Першим етапом на шляху проектування кар'єри є маркетингова оцінка власних особистісних характеристик. З огляду на установки, цінності й інтереси людини, здійснюється переосмислення того, що вона прагне отримати від професійного розвитку своєї кар'єри. Джерелом розвитку кар'єри є кар'єрний ресурс, який визначає усвідомленість своїх можливостей, рівень професійних здібностей і конкурентоспроможних переваг. Другий етап – це кар'єрний SWOT-аналіз, де за допомогою маркетингових інструментів чітко аналізуються внутрішні (сильні та слабкі сторони особистості) та зовнішні (можливості й проблеми на ринку праці) фактори. Третій етап – цілепокладання (визначаються конкретні кар'єрні цілі для забезпечення в майбутньому високого рівня задоволеності роботою). Четвертий етап на шляху проектування кар'єри – оперативний маркетинг. На основі чітко визначених попередніх етапів складають тактичний план дій. Цей етап розрахований на досягнення короткострокових кар'єрних цілей. Кар'єрні цілі повинні відповідати таким основним принципам, як привабливість, реальність, прогресивність і послідовність, можливість оцінки результативності й коригування мети. Важливо також на цьому етапі підтримувати баланс з іншими сферами життєдіяльності особистості (Сурякова, 2011: 48).

Технологію проектування кар'єри сучасною студентською молоддю можна подати у вигляді таких дій:

- 1) вивчення змісту діяльності й специфіки роботи на окремих етапах кар'єрного зростання;
- 2) визначення суб'єктивних та об'єктивних факторів успішності проходження кожного етапу кар'єри;
- 3) конкретизація вимог щодо освітнього рівня, кваліфікації, особистісних і ділових якостей фахівця для переходу на наступний етап кар'єри;
- 4) визначення оціночних та інших процедур, які супроводжують проходження етапів кар'єрного зростання (профорієнтованість, профконсультування, кар'єрний коучинг, кар'єрне тьютерство).

Висновки. Кар'єра є динамічним явищем, процесом, який постійно змінюється й розвивається. Під кар'єрою розуміють цілеспрямоване посадове та професійне зростання, поступове просування службовими сходами. Процес кар'єрного зростання реалізується взаємодією багатьох факторів, різних за силою впливу та природою.

Поняття кар'єри розглядається з безліч позицій: процесного, статусного, ціннісного й індивідуального.

Проектування кар'єри майбутніх фахівців на етапі їхньої професійної підготовки є процесом послідовного виконання певних етапів: маркетингова оцінка потенціалу особистості студента;

кар'єрний SWOT-аналіз; цілепокладання; складання тактичного плану дій.

Висвітлено об'єктивні й суб'єктивні фактори проектування професійної кар'єри студентською молоддю. Серед об'єктивних чинників виокремлено навчально-освітню діяльність, референтні групи. До суб'єктивних факторів належать рівень освіти та матеріального благополуччя, підтримка родичів і друзів, сприятливі обставини.

Досліджено, що пріоритетним способом досягнення професійної кар'єри студентською молоддю є освіта, професіоналізм, наполеглива діяльність.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування технологій психологічного супроводу професійної кар'єри студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Главацька О. Л. Менеджмент соціальної роботи: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Вектор, 2015. 616 с.
2. Гончарова Н. О. Роль професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (1). С. 180–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2%281%29__19 (дата звернення: 10.07.2021).
3. Лукашевич М. П. Соціологія кар'єри: навчальний посібник. Харків : ХГІ «НУА», 1999. 116 с.
4. Могилёвкін Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 336 с.
5. Сотникова С. И. Управление карьерой : учебник пособие для вузов. Москва : ИНФРА-М, 2001. 408 с.
6. Сурякова М. В. Технология кар'єри : навчальний посібник. Дніпропетровськ : НМетАУ, 2011. 70 с.
7. Технология карьеры : учебное пособие / под ред. Н. Н. Богдан, Е. А. Могилёвкина. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. 156 с.
8. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех : психология бизнеса / пер. с нем. В. Кузавлев и др. 4-е изд., просмотр. и доп. Москва : Издат. группа «Прогресс-Интер», 1993. 240 с.

REFERENCES

1. Hlavatska O. L. Menedzhment sotsialnoi roboty: teoriia ta praktyka : navchalno-metodychnyi posibnyk [Management of social work: theory and practice: a study guide]. Ternopil : Vektor. 2015, 616 p. [in Ukrainian].
2. Honcharova N. O. Rol profesiinoi pidhotovky v proektuvanni kariery maibutnix uchyteliv [The role of training in the career planning of future teachers. Psychology and personality]. 2016. № 2 (1). Pp. 180–188 [in Ukrainian]. Available from: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2%281%29__19 (Mode of access: 10.07.2021).
3. Lukashevych M. P. Sotsiologhiia kariery: navch. Posibnyk [Sociology of career: a study guide]. Kharkiv Humanities University «People's Ukrainian Academy», Kharkiv, 1999, 116 p. [in Ukrainian].
4. Mogilevkin E. A. Karyernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening: monografiya [Career growth: diagnostics, technologies, training: monograph]. St. Petersburg, Rech, 2007. 336 p. [in Russian].
5. Sotnikova S. I. Upravleniye karyeroy : ucheb. posobiye dlya vuzov [Career management: a study guide for universities], Moscow, INFRA-M, 2001, 408 p. [in Russian].
6. Suriakova M. V. Tekhnolohiia kariery : navchalnyi posibnyk [Career technology: a study guide], Dnipropetrovsk, National Metallurgical Academy of Ukraine, 2011, 70 p. [in Ukrainian].
7. Bogdan N. N., Mogilevkina E. A. (editors) Tekhnologiya karyery: uchebnoye posobiye [Career technology: a study guide], Vladivostok, Vladivostok State University economy and service, 2003, 156 p. [in Russian].
8. Shvalbe B., Shvalbe X. Lichnost, karyera, uspek: psikhologiya biznesa [Personality, career, success: business psychology], 4-edition, translated from german by Kuzavlev V. et al., Moscow, Izdatelskaya gruppa «Progress-Inter», 1993, 240 p. [in Russian].

UDC 371.385:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-42>

Oksana GOLOVKO,

orcid.org/0000-0002-7240-2258

*Senior Lecturer at the Department of Roman-Germanic Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) mariasokulska@ukr.net*

Oksana DRACH,

orcid.org/0000-0003-3537-1621

*Senior Lecturer at the Department of Roman-Germanic Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) oksana_drach@ukr.net*

Iryna MYRONOVA,

orcid.org/0000-0003-3809-0913

*Senior Lecturer at the Department of Roman-Germanic Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) ira28mironova@ukr.net*

THE ROLE OF SOME BRITISH AND AMERICAN INTENSIVE METHODS IN DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS

The article analyzes some British and American intensive methods that are used for the development of foreign language communicative skills of the students at higher educational institutions. The Direct Method, the Audio-Lingual Method, the Communicative Method, the Callan Method, the Task-Based Method and their modern versions are presented in the article. All the methods follow the oral-based approach and are very effective in preparing students to use the target language communicatively. While in the Direct Method the meaning is conveyed through the use of demonstration and visual aids emphasizing vocabulary acquisition, the Audio-Lingual Method drills students in the use of grammatical sentence patterns in certain situations. The Communicative Method embraces the concept what notions language expresses and what communicative functions students perform with the language. In the Communicative Method spoken functions and the notions of when and how it is appropriate to say certain things are of primary importance. When learning to communicate in a small environment students work with increased interest, motivation, feel more relaxed in expressing their thoughts, free themselves from the fear of making a lexical or grammatical mistake, focusing more on content than form, which contributes to the speed and fluency of their speech. The Callan Method creates immersive environment which encourages communication. The students learn to communicate in a constant dialogue with a teacher that increases their opportunities to develop speaking skills in the foreign language environment. This exciting and motivating process of ongoing talk prepares students for free communication in real-life situations. The Task-based Method gives students the experience of spontaneous interaction. So, it engages students in using language purposefully and cooperatively, gives them the chance to try out communicative strategies and develops students' conviction that they can achieve a communicative goal. Thus, intensive methods form not only a confident speaker, but an ambitious and successful personality who is proud of his achievements. In this way, the use of intensive methods leads to a substantial improvement of the students' learning outcomes.

Key words: *intensive studying, speaking, foreign language communication, communicative skills, immersive environment.*

Оксана ГОЛОВКО,

orcid.org/0000-0002-7240-2258

*старший викладач кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) mariasokulska@ukr.net*

Оксана ДРАЧ,

orcid.org/0000-0003-3537-1621

*старший викладач кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) oksana_drach@ukr.net*

Ірина МИРОНОВА,

orcid.org/0000-0003-3809-0913

старший викладач кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) ira28miroнова@ukr.net

РОЛЬ ОКРЕМИХ БРИТАНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ МЕТОДІВ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ ВМІНЬ І НАВИЧОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано деякі британські та американські інтенсивні методи, які використовуються для розвитку вмінь і навичок іншомовної комунікації студентів вищих навчальних закладів. Прямий метод, аудіолінгвальний метод, комунікативний метод, метод Каллана, метод комунікативних завдань і їх сучасні версії представлені в статті. Ці методи застосовують усну комунікацію як основний навчальний підхід і є надзвичайно ефективними в підготовці студентів до використання мови в життєвих комунікативних ситуаціях. Якщо в прямому методі значення передається за допомогою демонстраційних і наочних посібників, які покращують засвоєння лексичного матеріалу, аудіолінгвальний метод навчає студентів використовувати граматичні моделі речень у комунікативних ситуаціях. В основі комунікативного методу покладено концепцію про важливість змісту мовлення та його комунікативної функції. У комунікативному методі поняття про те, коли і як доречно говорити певні речі, мають першочергове значення. Навчання ситуативного спілкування в невеликому середовищі стимулює зацікавленість і мотивацію студентів, а отже, їх готовність до повноцінної взаємодії поза групою. Крім того, студенти можуть більш вільно висловлювати свої думки, звільняючись від страху зробити лексичну або граматичну помилку, при цьому концентруючись більше на змісті, ніж на формі, що сприяє швидкості та плавності мовлення. Метод Каллана створює іммерсивне середовище, яке заохочує спілкування. Студенти вчаться спілкуватися в постійному діалозі з викладачем, що збільшує їхні можливості розвивати комунікативні навички в іншомовному середовищі. Цей захоплюючий і мотивуючий процес безперервного говоріння готує студентів до вільного спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Метод комунікативних завдань надає студентам досвід спонтанної взаємодії, залучаючи студентів до використання мови у взаємодії з іншими студентами з певною комунікативною метою. Крім того, метод комунікативних завдань дає студентам можливість випробувати різні комунікативні стратегії та формує їх чітку впевненість, що вони можуть досягти комунікативну мету. Таким чином, інтенсивні методи формують упевненого мовця та амбіційну й успішну особистість, яка пишається своїми досягненнями, що, у свою чергу, призводить до значного поліпшення результатів навчання студентів.

Ключові слова: інтенсивне навчання, говоріння, іншомовна комунікація, комунікативні навички, іммерсивне середовище.

Formulation of the problem. The study of foreign languages is always conditioned by the development of basic scientific achievements and is organized on the model of theories developed by scientists in the field of methods of teaching foreign languages in a certain period. Therefore, an analytical review of teaching methods is necessary for the scientific justification of the choice of methods that can guarantee the high quality of the educational process and ensure the achievement of the main goal of teaching.

There is no method that allows you to learn a foreign language quickly and effortlessly. However, the process of mastering a foreign language can be significantly improved by the use of intensive teaching methods. The intensive methods have undeniable advantages as they enable learners to acquire new linguistic knowledge and develop their existing knowledge, motivate students and also promote students centred approach. The intensive methods are especially very beneficial in mixed ability classrooms as they support cooperative learning. Besides, they enable students

to be actively engaged with language in an authentic context and challenge them to build meanings and patterns which make them develop into autonomous learners. Besides, they turn learning into a fascinating process of immersion in a language environment as close as possible to real life. Intensive learning methods not only provide an opportunity to increase interest in learning foreign languages, but also significantly develop students' creative independence, enhance their communication, which promotes faster information exchange, transfer of acquired knowledge and more. The use of a wide range of intensive methods in teaching a foreign language stimulates the cognitive activity of students, creates positive motivation and contributes to the formation and development of sustainable skills of foreign language communication.

The purpose of the article is to highlight the theoretical foundations of some British and American methods of intensive teaching and analyse their role in the development of foreign language communicative skills of students at higher education institutions.

State of research. The methods of British and American intensive teaching were developed according to the principles of the Direct Method. One of the founders of the Direct Method is the German and American linguist and educator Maximilian Berlitz. The basis of teaching by this method is to limit the student to a foreign language environment. This method assumes that listening and speaking are the most natural ways to learn a language. The Direct Method is widely used in intensive foreign language teaching and is a basic method of the Oxford Methodical School. The modification of the Direct Method developed by the American linguist Diane Larsen-Freeman is applied in such American Universities as University of California, Los Angeles, University of Michigan and University of Pennsylvania. Prominent American linguist, one of the theorists of modern foreign linguistics L. Bloomfield, developed the ideas of Berlitz, creating his method, which was called Bloomfield's method. The main technique of the method is long-term listening, memorization of educational material and multiple mechanical repetition. It is important to use the informant as a source of speech. Bloomfield's method was used during World War II, known as the Army Method. This method provides a quick mastery of practical skills of using a foreign language orally within a limited vocabulary and communication topics. The ideas of the method were developed in the Audio-lingual method. The authors of the method are the American structuralism linguist Charles Freeze and the Methodist R. Lado. The method is aimed at forming and improving speaking skills. The most famous representative of the Cambridge Methodical School of Intensive Education is Professor of Cambridge University Robin Callan. His method was called the Callan method. The method was developed in 1959 and was based on the Communicative Method. The key factor in the success of the method is the maximum involvement of students in the learning process, based on the principle of complete immersion in the language environment.

Nowadays the Oxford School of Intensive learning is represented by the Streamline School methodology. The methodology is based on the Task-Based Method, which is an updated modification of the Communicative Method. The peculiarity of this method is the organization of educational communication aimed at solving practical problems that students face in real life.

Presenting main material. Tracing the evolution of the development of the intensive methods we take into consideration the language learning environment and the demands of the society. At the same time we investigate the set of the first intensive methods and

their modifications, which gives proper basis to successful contemporary second language acquisition.

In the XIX century scientists observed child language learning and turned their attention to naturalistic principle of language learning. It was stated that a foreign language may be taught without the use of the learner's native language. Instead of translation the meaning was conveyed through demonstration and action.

The German scholar F. Franke provided in 1884 a theoretical justification for a monolingual approach to teaching: a language is best taught by using it actively in the classroom when teachers encourage direct and spontaneous use of the foreign language. At the early stages the teacher replaces the textbook and learners are able to induce grammar rules on their own. Pronunciation is given a systematic attention and known words are used to teach new vocabulary using mime, demonstration and pictures (Richards, 1986: 9–11).

These natural language learning principles came to be known as the Direct Method. It was officially approved in France and Germany at the end of the XIX century and became widely known in the USA where Sauveur and Maximilian Berlitz established successful commercial language schools.

The Direct Method was extremely successful in private language schools of the Berlitz chain, where the learners were highly motivated and teachers were native speakers. The Berlitz Method still remains one of the effective means of learning foreign languages nowadays because it is immersive, goal-orientated and follow the pattern PPP (Present, Practice, Production).

The main principles of the Direct Method are:

- classroom instructions are given only in the target language;
- everyday vocabulary and sentences are taught;
- oral communication skills are developed gradually using question-and-answer exchanges between teachers and students in small classes;
- grammar is taught inductively;
- new teaching points are introduced orally;
- concrete vocabulary is taught through demonstrations, objects and pictures while abstract vocabulary is taught by association of ideas;
- both speech and listening comprehension is given attention;
- correct pronunciation and grammar are emphasized (Zimmerman, 1997: 5–9).

There are no standardized procedures in the Direct Method. The term of the method appeared only in 1963. So, the teachers may develop their own techniques relying on the core of the method: a foreign language is introduced through the ear, reinforced through the eye and consolidated by reading and writing.

In spite of the fact that academic teaching considers the Direct Method being nontraditional and rather unusual but at the same time it is more adaptive to students' needs and very popular with motivated students. Using the Direct Method allows the lecturers at higher education institutions create innovative exciting lessons according to the demands of their curriculum and the interests of their students.

The Direct Method gave the basis to the development of the Audio-Lingual Method in the USA and Communicative Method in the UK.

In the Audio-Lingual Method the students are taught a language directly as in the Direct Method but instead of teaching vocabulary it drills students in the use of grammar. Three factors influenced greatly the development of the Audio-Lingual Method:

- a structural linguistics, also known as American Structuralism or Descriptivism, which was founded by American linguist Leonard Bloomfield. At the beginning of the XX century the problem of teaching the indigenous languages arose: there weren't enough trained native teachers and the languages were taught using observation. Thus, oral speech was given a strong focus;

- a behavioral psychology. Behaviorist psychologists Charles Fries and B.F. Skinner stated that grammatical learning structure was a starting point for the students, who were given certain vocabulary to realize such drills. So, giving a stimulus and response immediately conveys feedback. The students are not expected any intentions or conscious answers;

- the beginning of the World War II. It was necessary to provide soldiers with basic communication skills. That's why the Audio-Lingual Method is also referred to as The Army Method.

The technique was popularized after the end of the war and is still used now, being combined with other methods. In practice it meant that a teacher presented new words in a sample structure, without any grammar explanation and the students had to memorize it by drilling until they can use it spontaneously. It is quite different to a communicative language teaching: a teacher expects just a proposed pattern but in an appropriate situation.

The drills and patterns included in the Audio-Lingual Method are:

- repetition (the students repeat an utterance as soon as they hear it);
- inflection (one word in a sentence appears in another form when repeated);
- replacement (one word is replaced with another);
- restatement (the students rephrase an utterance).
- Students imitate their teacher in the classroom. Correct grammar is expected to be used but without

any explanations. Attention is also paid to correct pronunciation and intonation.

Therefore, in a modern world the ability to act in certain situations is extremely vital as it gives future professionals the skills to communicate freely with their foreign peers, which promotes a special rapport in their career.

The Communicative Method grew out of Audiolingualism improving it by implementing structural – situational teaching, which suggests placing the language in clear situational context. The Communicative Method is based on the principle of language use. The main idea of communicative learning is the deep conviction that if the students are involved in solving communicative tasks focused on content more than on form, learning will occur spontaneously (Harmer, 1991: 69–70).

Consequently, the managerial activity of a communicative teacher should be aimed at involving students in solving communicative problems in the language being studied to encourage them to use the language. In such training knowledge is more the result not of explanation, but of students' free participation in the target environment. Attention is transferred from the learning product (knowledge of grammar and vocabulary) to the learning process. In other words, if the goal of language is communication, then communication in the learning process is the best way to achieve this goal. Communicative teachers develop students' speaking skills, for example, how to invite and apologize, agree and disagree, while making sure that they know how to use basic tenses or conditional sentences in particular. Therefore, role-playing games, communication games, simulations, puzzle solving, interviewing, searching books in the library, writing poems or composing stories are integral components of communicative learning. In order to make these activities truly communicative, the following conditions are necessary:

- students must be willing to communicate;
- students must have a purpose for communication and should focus on the content and not on a separate language form;
- students have to use different language structures;
- the teacher should not interfere in order to stop the activities of students;
- the activities should be aimed at reproducing real communication.

The key to stimulating the communicative goal and communicative desire is the information gap, which is the gap between the knowledge of the two participants in communication. The motive for real communication is the need to bridge this gap. I need

to know this – you have the information – I ask you and you tell me. The communicative goal can be the following: to define something, to encourage someone to do something, or to offer to do something. Thus, communicative learning is a term that describes a learning sequence that aims to improve students' ability to communicate (Harmer, 1991: 109–110).

The PPP lesson model (Presentation, Practice, Production) is used for the practical implementation of the basic principles of communicative learning. The main feature of the PPP model is contextual-situational language learning. The basic difference of this model from the model of ordinary lessons is the presence of the third stage, the purpose of which is the fluency of language (Thornbury, 2009: 18–20). At this stage, students can speak as much as they want, dialogue takes place only between students, the teacher takes a seat at the last desk, there is no reference to any rule or language form, students' language is completely unpredictable, there is no correction of students' mistakes.

Effectiveness of the Communicative Method lies in its ability to teach a foreign language without pressure so that students can communicate openly despite the presence of some errors in speech. The Communicative Method develops students' critical thinking, enables experimenting with the language in a friendly atmosphere. The Communicative method makes learning not only effective but also an exciting process of immersion in a language environment as close as possible to real life. Thus, the Communicative Method is an effective intensive means of forming and improving students' communicative skills.

The British methodist Robert Callan used the immersive nature of the Communicative Method to create his own method, which got the name the Callan Method. The Callan Method suggests student's complete immersion into the language environment, which results in intensifying foreign language learning. This method is primarily aimed at forming and developing listening and speaking skills in the foreign language. The development of the dialogic speech through conversational practice in the question-answer model is a priority of the Callan Method. As a result students become more attentive and involved in the learning process which leads to better memorization of target vocabulary and grammar.

The Callan Method can be identified as a series of clear instructions having twelve stages. So, it can be effectively applied for the students with different levels of foreign language knowledge. For instance, Stage 1 is designed for complete beginners while Stage 12 is aimed at advanced students.

The main features of the Callan Method are:

- the lesson is held as a question-and-answer session in which the teacher asks questions and the student answers them. Then, it is the students' turn to ask questions. Through questions and answers to questions, a particular word or word combination, language pattern or grammatical construction is trained through repetition;

- the whole lesson is a quick interaction between the teacher and the student. Due to the rate of speech, close to the rate of native speakers, students gradually begin to think in English;

- the teacher repeats each question twice, helping his students answer it. Students' answers are long sentences that have the same grammatical structure as the teacher's question, which helps students memorize vocabulary and certain grammatical material;

- the teacher corrects students' mistakes by repeating them and then forcing students to pronounce correctly.

To sum up, the Callan Method has proved to be a very efficient intensive method of learning a foreign language, which makes a student be busy and concentrated hard all the time during the lesson having no time for chatting. So, the Callan Method helps students speak reflectively and freely, which is crucial for developing communicative skills (Callan, 2012: 7).

The Communicative Method and its variations have firm roots in the USA nowadays. An American linguist, Professor Emerita in Education and Linguistics at the University of Michigan, Larsen-Freeman suggests the following scheme of the modification of the Communicative Method:

- each student has a reading passage in front of him/her;

- the students are called on one by one to read the text loudly;

- after finishing reading the passage the students are asked in the target language if they have questions;

- the teacher answers the students' questions in the target language;

- the teacher works with the students on the pronunciation;

- the teacher gives questions to the students and the questions and statements are about the students in the classroom;

- the students make up their own questions and statements and direct them to other students in the classroom;

- the teacher instructs the students to turn to an exercise in the lesson which asks them to fill in the blanks;

- the students read a sentence out loudly and supply the missing word as they are reading;

– the teacher asks the students to take out their notebooks and gives them a dictation about the discussed topic (Larsen-Freeman, 2000: 26–28).

Larsen-Freeman's approach facilitates immensely second language acquisition. Students associate the meaning with the target language directly, they speak in the target language and communicate as if they were in real situations. The syllabus is made to expand the vocabulary of the students. As far as grammar is concerned, Larsen-Freeman relies on the Audio-Lingual Method. New structural patterns are presented through dialogues, which are imitated and repeated by the students till the automated skills. The drills are not monotonous but represent a wide range of activities, such as:

- backward build-up,
- chain,
- substitution,
- transformation,
- question-and-answer.

Students' successful responses are positively reinforced. A significant detail is that explicit grammar rules are not provided but students become aware of their usage, inducing the grammar rules from the given examples.

Therefore, Larsen-Freeman's modifications of the pure intensive methods provoke students' interest in studying a foreign language and create the atmosphere of mastering firstly speaking skills. It causes to develop students' reading and writing skills, basing upon the previous oral work.

Among the intensive methods of learning a foreign language the Task-Based Method has to be mentioned. It is a method which is focused on the premise "learning by doing" while the teacher plays a passive role as far as possible. The principles of Task-Based Method promote the effective development of communicative skills of the students (Nunan, 2004: 35–37):

- the students have to be provided with the language they need in order to complete the task; each task has to be connected with the one before;
- the learners can experience how the target language items function in closely related contexts and in completely different ones;
- the learners are able to recognize the relationship between function and form and meaning;
- creative language use develops from reproduction of language models, provided by the teacher;
- students are given opportunities to reflect on what they have learned and how well they are doing;
- the learners use the authentic language which encourages them to communicate interactionally and actively in the target language.

The different task types stimulate students' interaction despite their different levels of proficiency. Besides, real-world tasks are designed to simulate authentic task behavior. Using task-based instructions students learn English more effectively, because they are using the language to do things – to access information, to solve problems and to talk about personal experience. They demonstrate a higher competence in foreign language for communication than those who studied using the 3Ps (Presentation, Practice, Production) model. Students become more motivated by the tasks which are connected to real life situations rather than the activities in the book. Using task activities is a good way to improve English vocabulary and gives students more chances to practice English. Consequently, such task types are primarily focused on the achievement of the communicative goal.

The components of the task-based teaching framework and types of tasks in language teaching have a positive effect on students' learning process. Using authentic material helps students keep engaged in the meaningful interactions in the classroom, enhances the interactions among students in class, improves learners' communicative competency and provides students with more opportunities to use English. In task-based learning students can learn more effectively when their attention is focused on the tasks, therefore they are focused more on the language they use than on the grammatical form. Thus, the employment of the Task-Based Method on students' performance improves their communicative skills.

Conclusions. All in all, the intensive teaching methods and their modifications discussed in the article can be effectively used for developing foreign language communicative skills of the students at higher educational institutions. A great advantage of these methods is the positive interaction of the participants. The teacher needs to change the classroom atmosphere, support students' attempts to take risks, find their own options, and not be afraid to make mistakes. In a favorable psychological climate, the student becomes aware of oneself and one's personal qualities as a value, which is an important condition for the formation of self-esteem, self-respect and desire for self-improvement. Intensive learning captures students, facilitating intensive work than they are used to doing during a traditional lesson. Students become more active, make more effort, and thus, the learning becomes more focused and effective.

The overview of the intensive methods mentioned above is an opportunity to all the lecturers to consolidate their teaching skills and adjust them to the audience. These intensive methods may be used as a separate tool to develop certain students' skills being

vocabulary extension or grammar awareness. Moreover, their implementation in complex allows the teaching staff be more creative establishing a good rapport with the students. Each lesson may become a positive experience on the road to solid foreign language acquisition and lead to a great variety of activ-

ities, which is of paramount importance these days. The students of higher educational institutions need master their speaking skills in relatively short period of time, which enables them to communicate freely with their peers and colleagues, thus promoting their personal and professional development.

BIBLIOGRAPHY

1. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1986. P. 9–11.
2. Zimmerman C. Historical trends in second language vocabulary instruction. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1997. P. 5–9.
3. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. P. 26–28.
4. Harmer J. The practice of English Language Teaching. London : Pearson Longman, 1991. P. 69–110.
5. Thornbury S. How to teach grammar. Harlow: Pearson Education Limited, 2009. P. 18–20.
6. Callan R. Callan Publishing Ltd., 2012. The Callan Method. URL: https://www.academia.edu/35007887/Callan_Method (Last accessed: 15.06. 2021).
7. Nunan D. Task-based language teaching. New York, the USA: Oxford University Press, 2000. P. 35–37.

REFERENCES

1. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986. pp. 9–11.
2. Zimmerman C. Historical trends in second language vocabulary instruction. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. pp. 5–9.
3. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. pp. 26–28.
4. Harmer J. The practice of English Language Teaching. London: Pearson Longman, 1991. pp. 69–110.
5. Thornbury S. How to teach grammar. Harlow: Pearson Education Limited, 2009. pp. 18–20.
6. Callan R. Callan Publishing Ltd., 2012. The Callan Method. URL: https://www.academia.edu/35007887/Callan_Method (Last accessed: 15.06. 2021).
7. Nunan D. Task-based language teaching. New York, the USA: Oxford University Press, 2000. pp. 35–37.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-43>

Таміла ГРИЗОГЛАЗОВА,
 orcid.org/0000-0002-8214-0976
 кандидат педагогічних наук, доцент,
 професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства
 Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
 (Київ, Україна) Tamila757@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПУБЛІЧНОГО ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до публічного виконання музичних творів. Підкреслено, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва завжди буде пов'язана з прилюдним виконанням музичних творів перед учнями, слухацькою аудиторією. У зв'язку з цим публічний виступ розглядається як важливий елемент його професійної майстерності. Звернено увагу на те, що сьогодні підготовці студентів до сценічного виступу приділяється неналежна увага, оскільки їй важливі завдання здебільшого не усвідомлюються та не виконуються, немає розуміння того, які вміння та навички варто розвивати для успішного сценічного виконання творів. У такому сенсі зростає значення й нагальність порушеної проблематики.

Автором визначено основні завдання, які стоять перед студентом у процесі підготовки до публічного виконання музичних творів, а саме: досягнути цілісності й художньої довершеності звучання музичного твору; уміти зосередитися на процесі виконання; грати твір абсолютно впевнено, художньо переконливо; досягти естрадної витривалості; оволодіти перспективним слуховим мисленням; здійснювати слуховий самоконтроль і саморегуляцію власної гри. Зроблено висновок, що підготовка до публічного виступу – важливий етап навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах мистецької освіти, який не обмежується лише обіграванням програми під час репетицій, адже містить низку важливих завдань, що спрямовуються на формування необхідних умінь щодо сценічного виступу. Педагогічний досвід автора переконує, що лише завдяки реалізації зазначених завдань у процесі підготовки студентів до публічного виступу можливе досягнення бажаних результатів успішного виконання музичних творів.

Ключові слова: підготовка до публічного виступу, майбутні вчителі музичного мистецтва, музично-інструментальне виконання.

Tamila HRYZOHLAZOVA,
 orcid.org/0000-0002-8214-0976
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor at the Department of Art Pedagogy and Piano Performance
 National Pedagogical Dragomanov University
 (Kyiv, Ukraine) Tamila757@gmail.com

FEATURES OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR PUBLIC PERFORMANCE OF MUSICAL WORKS

The article highlights the peculiarities of preparing future music teachers for public performance of musical works. It is emphasized that the professional activity of a music teacher will always be associated with the public performance of musical works in front of students, the audience. In this regard, public speaking is considered an important element of their professional skills. Attention is drawn to the fact that today the preparation of students for stage performance is not given due attention, because its important tasks are mostly not realized and not performed, there is no understanding of what skills should be developed for successful stage performance. In this sense, the importance and urgency of the issue increases.

The author identifies the main tasks facing the student in the process of preparation for public performance of musical works, namely: to achieve the integrity and artistic perfection of the sound of the musical work; be able to focus on the execution process; to play the work absolutely confidently, artistically convincingly; to achieve variety endurance; master promising auditory thinking; to exercise auditory self-control and self-regulation of one's own game. It is concluded that preparation for public performance is an important stage of educational and performing activities of future music teachers in art schools, which is not limited to playing the program during rehearsals, as it contains a number of important tasks aimed at developing the necessary skills for stage performance. The author's pedagogical experience convinces that only due to the implementation of these tasks in the process of preparing students for public speaking it is possible to achieve the desired results of successful performance of musical works.

Key words: preparation for public performance, future teachers of music art, musical-instrumental performance.

Постановка проблеми. Професійна діяльність учителя музичного мистецтва завжди пов'язана з прилюдним виконанням музичних творів перед учнями, слухацькою аудиторією. Ця особлива форма музично-виконавської діяльності студентів вимагає відповідного опанування. Проте, як свідчить практика, підготовці студентів до сценічного виступу приділяється неналежна увага, оскільки важливі завдання означеної підготовки здебільшого не усвідомлюються та не виконуються, немає розуміння того, які уміння та навички варто розвивати для успішного сценічного виконання творів. У такому сенсі зростає значення й нагальність порушеної проблематики. Багаторічна особиста практика переконує, що тільки завдяки відповідній підготовці студента до публічного виступу можливе досягнення бажаних результатів успішного виконання музичних творів.

Аналіз досліджень. Психолого-педагогічні аспекти підготовки учнів і студентів до публічного виконання музичних творів висвітлювалися в працях Л. Бочкарьова, А. Готсдінера, В. Григор'єва, М. Давидова, О. Йоркіної, Г. Когана, Ю. Литвиненко, Г. Овсянкіної, В. Петрушина, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, Д. Юника.

У роботах педагогів-музикантів: О. Алексєєва, Л. Баренбойма, Л. Гінсбурга, Г. Когана, К. Мартінсена, Я. Мільштейн, Г. Нейгауза, С. Савшинського – містяться методичні рекомендації щодо цього аспекту сценічної підготовки, які супроводжуються доцільними методами та прийомами.

Питанням підготовки студентів до публічного виконання музичних творів присвячені публікації українських дослідників: Е. Афанасєєва висвітлює психологічні аспекти публічного виступу в процесі навчання студентів-музикантів (2011); А. Береза, Б. Нестерович виокремлюють низку якостей і вмінь, які варто розвивати в процесі роботи над твором для становлення публічно-виконавської надійності: зосередженість, спостережливість і творча активність (2011); Т. Крешна розглядає три найважливіші параметри: фізичний, емоційний і розумовий, пропонує психологічні вправи емоційного налаштування на концертний виступ (2013); Л. Лабінцева зосереджує увагу на основних аспектах концертного виступу, наголошуючи на мобілізації зусиль, практичних умінь і навичок виконавця (2015); С. Мелешко, С. Бірюк висвітлюють психолого-педагогічні передумови успішного виступу на сцені, пропонують конкретні прийоми розвитку емоційної саморегуляції, сценічної витримки виконавця (2016); Л. Котова, Т. Юник підкрес-

люють залежність виступів від темпераменту, інтроверсії (екстраверсії) та міри емоційного збудження, пропонують методи психологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до прилюдної гри (2019).

Зазначимо, що для педагога-музиканта важливим є не тільки досконале художнє освоєння музичних творів, а й набуті вміння публічного виконання. Однак питанням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до публічного виступу сьогодні приділяється недостатня увага як у практиці навчання, так і в науково-методичних пошуках.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до публічного виконання музичних творів.

Виклад основного матеріалу. На етапі досягнення художньої завершеності роботи над музичним твором на перший план виступає цілісне його виконання. Основними завданнями означеного етапу є: уточнення виконавського задуму, досягнення цілісності та художньої довершеності виконання. Окреслені завдання визначають вектор спрямування роботи над музичним твором на цьому етапі. Однією з важливих передумов цілісності виконання є відчуття загальної лінії розвитку твору, осмислення логіки розгортання музичного матеріалу, окремих епізодів, частин, досягнення його драматургії. Цілісному охопленню твору сприятимуть 2-й і 4-й способи роботи над ним, запропоновані Й. Гофманом: 2) без фортепіано з нотами; 4) без фортепіано й без нот (Гофман, 2020: 109).

Особистий досвід багаторічної педагогічної праці переконливо свідчить про важливість виділення необхідної кількості навчального часу для підготовки студента до публічного виступу, оскільки цей період є не менш важливим, аніж його робота над музичним твором на попередніх етапах опрацювання. У зв'язку з цим варто відзначити: чимало педагогів недооцінюють цього важливого моменту й не виділяють необхідної кількості навчального часу, пояснюючи це тим, що на заключному етапі вивчення твору час уже вичерпаний і незабаром відбудеться залік чи екзамен. Зазвичай підготовка до публічного виконання музичних творів зводиться до декількох репетицій. Як свідчить практика, цього виявляється вкрай замало, оскільки на цьому етапі студенту варто докласти чимало зусиль і набуті необхідних умінь. А тому студенти, які не опрацювали завдань цього етапу, залишаються малопідготовленими до концертного виступу.

У процесі підготовки до публічного виконання твору студенту необхідно:

- досягнути цілісності й художньої довершеності звучання музичного твору;
- уміти зосередитися на процесі виконання;
- грати твір абсолютно упевнено, художньо переконливо;
- досягти естрадної витривалості;
- оволодіти перспективним слуховим мисленням;
- здійснювати слуховий самоконтроль і саморегуляцію власної гри.

Цілісності звучання музичного твору на цьому етапі сприятиме відповідна установка: студент має виконувати його не в «робочому» режимі з поправками та зупинками, а лише в концертному. Окрім цього, у студента варто розвивати вміння синтезувати музичний матеріал (фрази, теми, фрагменти, частини тощо). Він має «усвідомити музично-виконавський процес як діалектичну єдність внутрішньослухових уявлень, рухомоторного втілення звукового образу на інструменті, реального звучання, яке контролюється та корегується слухом. Тоді він зможе створити інтерпретацію, яка відповідатиме критеріям художності» (Ципін, 1984: 41). А. Щапов пропонував надавати цілісному виконанню творів значення концертної репетиції, справжнього сценічного виступу. Він радив уявляти себе перед уявною аудиторією та виконувати твір з повною мобілізацією емоційно-вольових зусиль і відповідальності.

Цілісне виконання музичного твору розвиває слухову увагу, зосередженість, здатність концентруватися на виконуваному, що дає змогу студенту об'єктивно оцінювати реальне звучання і вчасно коригувати власне виконання. Варто наголосити, що постійний слуховий контроль має діяти на всіх етапах вивчення музичного твору й особливо на етапі підготовки до публічного виступу.

Досить важливо, щоб постійною вимогою педагога завжди була художня якість виконання твору на попередніх етапах його вивчення, а не надто довготривале «робоче» виконання. Так, під час програвання творів у цілому потрібно уникати формального ставлення студента до виконання, оскільки кожне таке програвання буде психологічно налаштовувати його на концертне виконання. Згодом такий підхід поступово приведе до бажаного результату. За таких умов внутрішнє «включення» музичного мислення, слухової уваги, виконавських зусиль стане згодом для студента звичним. Такий досвід постійної внутрішньої «роботи» в умовах публічного виконання буде особливо цінним, оскільки студент зможе

сконцентрувати свою увагу на тому чи іншому елементі музичного твору («вчепитися в нього», за висловом К. Станіславського). Концентрація уваги на будь-якому елементі (якості звучання, його тембрально-динамічних особливостях тощо) веде, і досить швидко, до загальної зосередженості на процесі виконання в умовах концертного виступу. Тому дуже важливо та необхідно для кожного студента «вчепитися» в музичний твір так, щоб на сцені сам твір відволікав його від усього іншого. Таким чином, усе налагоджується само по собі, процес входить у нормальну колію. Створюються психологічні умови, у яких виконавець перестає помічати хвилювання, оскільки воно перетворюється з перешкоди в помічника. Це слугуватиме надійним способом відходу від деструктивного хвилювання, стане тим єдиним, по суті, способом, який допомагатиме протистояти його руйнівному впливу.

У процесі підготовки до публічного виконання твору студенту необхідно досягнути естрадної витривалості, яка полягає в умінні витримати емоційне напруження, сконцентрувати сценічну увагу, волю, самоконтроль, аби виконати твір на належному художньому рівні. Творча участь у виконавському процесі та повне занурення в музичне звучання позитивно впливатимуть на гарне самопочуття на сцені.

Вагоме значення в цьому процесі має виконавська воля – уміння підпорядкувати свій енергетично-вольовий потенціал успішному виконанню музичного твору. Вольова саморегуляція студента базується на контролі та гнучкій корекції власних дій. Розвиток умінь студентів корегувати власну гру дає змогу мінімізувати безліч виконавських недоліків на сцені. Окрім цього, наявність розвинутої виконавської волі дає можливість їм успішно здійснювати свої творчі наміри в стресовій ситуації виступу перед аудиторією. Невдачі і зриви на естраді, як підкреслював Г. Гінсбург, найчастіше відбуваються не стільки від нестачі виконавської техніки, скільки від браку виконавської волі.

Поряд із цим педагогу необхідно розвивати в майбутніх учителів музичного мистецтва вміння перспективного слухового мислення, яке скеровує процес виконання. «Слухомислення, безперервно готуючи нові звукообрази, забезпечує художню логіку розгортання музики, що є необхідною умовою процесуальної цілісності виконання», – підкреслює А. Малінковська (Малінковська, 1990: 152). Музичне виконавство як творча дія завжди ґрунтується на передбаченні художнього результату, що дає змогу вибудовувати стратегію виконання.

У процесі підготовки й безпосередньо під час публічного виступу важливим є самоконтроль як свідомий контроль власного виконання, регулювання його ходу, виявлення та виправлення помилок і своєчасна їх корекція. Уміння здійснювати самоконтроль педагогу варто розвивати на кожному етапі вивчення музичних творів (контроль ритмічних, гармонічних, динамічних співвідношень, якості звучання, усвідомлене регулювання студентом своєї діяльності для забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленій виконавській меті тощо), сприяти його актуалізації в передконцертний період, що згодом стане внутрішньою потребою самого студента.

На етапі підготовки до концертного виступу доцільним буде використання методу моделювання стану, близького до сценічного. Він є досить ефективним, адже виконавець ніби перебуває в середовищі, у якому його слухає не лише педагог, а й увесь зал, сповнений слухачами, і, звичайно ж, зростає почуття відповідальності, виникає ефект наближення до сценічних умов. У домашніх умовах можна також створити наближені умови для виступу, а замість слухачів виставити ряд стільців. Можна заповнити стільцями місце, де знаходиться уявна публіка. Добре відома історія знаменитої піаністки Маргарити Лонг, яка проводила репетиції свого концертного виступу в присутності дитячих ляльок. Спочатку вона розсаджувала їх у кімнаті, потім заходила, віталася з ними й виконувала свою програму. Таким чином, Маргарита Лонг поступово звикала перебувати в ситуації присутності публіки й пізніше, на реальних концертах, грала блискуче. Цей метод можна успішно використовувати як удома, так і в класі музично-

інструментального виконавства, де присутні інші студенти. Безпосередньо підготовка до публічного виступу має відбуватися як у процесі занять у класі, так і на репетиціях у залі, які мають проходити з повною віддачею і відповідальністю. Уже в умовах класу на цьому етапі підготовки має панувати атмосфера естради. На кожній із репетицій студент повинен виконувати вищезазначені завдання підготовки, набувати відповідних умінь публічного виконання творів, що, у свою чергу, вимагає необхідного навчального часу, репетиції повинні проходити з повною віддачею і відповідальністю;

Досить дієвим методом є обігравання програми перед студентами, слухачами, на різноманітних концертних виступах. Чим частіші виступи, тим менше страждань від недуги хвилювання, адже студенти набувають цінний досвід публічного виконання.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до публічного виступу – важливий етап музично-інструментального виконавства й формування досвіду професійної майстерності. Практика засвідчує, що репетиційні обігравання програми не вичерпують усіх важливих аспектів цієї підготовки. Перед студентами постають важливі завдання, спрямовані на розвиток необхідних умінь публічного виконання, вирішення яких потребує виділення відповідного навчального часу. Багаторічний особистий досвід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до публічного виконання переконує, що лише завдяки реалізації зазначених завдань у процесі підготовки студентів до сценічного виступу можливе досягнення бажаних результатів успішного виконання музичних творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Е. Ю. Підготовка студентів-музикантів до концертних виступів. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. 2019. Вип. 19. Т. 3. С. 15–17.
2. Береза А. В., Нестерович Б. І. Удосконалення виконавської підготовки баяніста в процесі самостійної роботи : навчально-методичний посібник. Вінниця : Нова книга, 2011. 176 с.
3. Гофман Й. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва : Классика-XXI, 2020. 192 с.
4. Гризоглазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 169 с.
5. Котова Л., Юник Т. Психологічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до публічних виступів. *Молодь і ринок*. 2019. № 6 (173). С. 43–47.
6. Кремешна Т. До проблеми сценічного хвилювання у музикантів-виконавців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»*. 2013. Вип. 14 (19). Частина 1. С. 84–88.
7. Лабінцева Л. П. Формування досвіду виконавської діяльності учителів музичного мистецтва. *Наукове електронне фахове видання*. 2015. № 3 (11). С. 175–183.
8. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Москва : Музыка, 1990. 186 с.
9. Мелешко С., Бірюк С. Психолого-педагогічні передумови успішного виступу юного виконавця. *Естетика і етика педагогічної дії* : збірник наук. праць / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2016. Вип. 14. С. 134–142.
10. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.

REFERENCES

1. Afanasieva E. Iu. (2019). Pidhotovka studentiv-muzykantiv do kontsertnykh vystupiv. Innovatsiina pedahohika. Naukovi zhurnal [Preparation of music students for concert performances. Innovative pedagogy. Scientific journal]. Vol. 19. P. 15–17 [in Ukrainian].
2. Bereza A.V., Nesterovych B.I. (2011). Udoskonalennia vykonavskoi pidhotovky baianista v protsesi samostiinoi roboty [Improving the performance training of the accordionist in the process of independent work]. New Book. Vinnitsa. P. 176 [in Ukrainian].
3. Gofman J. (2020). Fortepiannaya igra: Otvety na voprosy o fortepiannoï igre. [Piano Playing: Answers to Piano Playing Questions]. Moscow. P. 192 [In Russian].
4. Hryzohlazova, T. I. (2018) Metodyka navchannia hry na fortepiano: navchalnyi posibnyk [Methods of teaching piano: a textbook]. Kyiv. NPU Drahomanova. 169 p. [in Ukrainian].
5. Kotova L., Yunyk T. (2019). Psykholohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do publichnykh vystupiv [Psychological preparation of future music teachers for public performances]. Molod i rynok. Vol. 6. P. 43–47 [in Ukrainian].
6. Kremeshna T. (2013). Do problemy stsenichnoho khvyliuvannia u muzykantiv-vykonavtsiv [To the problem of stage excitement in musicians-performers]. Vol. 14. P. 84–88 [in Ukrainian].
7. Labintseva L.P. (2015). Formuvannia dosvidu vykonavskoi diialnosti uchyteliv muzychnoho mystetstva [Formation of experience of performance activity of teachers of musical art]. Naukove elektronne fakhove vydannia. Vol. 3. P. 175–183 [in Ukrainian].
8. Malinkovskaya A.V. (1990). Fortepianno-ispolnitel'skoe intonirovanie [Piano performance intonation]. Moscow. Music. P. 186. [In Russian].
9. Meleshko S., Biriuk S. Psykholoho-pedahohichni peredumovy uspishnoho vystupu yunoho vykonavtsia. (2016). [Psychological and pedagogical prerequisites for a successful performance of a young performer]. Vol. 14. P. 134–142 [in Ukrainian].
10. Cypin, G. M. (1984). Obuchenie igre na fortepiano [Learning to play the piano]. Moscow. 176 p. [In Russian].

УДК 378.04:37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-44>

Вікторія ГРИЦЬКО,

orcid.org/0000-0001-6213-749X

доктор філософії,

викладач

ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж

Мукачівського державного університету»

(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *vikuljagrysko@ukr.net*

Віта КОТУБЕЙ,

orcid.org/0000-0001-8050-8549

доктор філософії,

викладач

ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж

Мукачівського державного університету»

(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *vitakotubej@gmail.com*

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині одним із найперспективніших методів навчання є метод проєктів, проєктна технологія, оскільки створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Актуальність проєктної діяльності зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців – майбутніх учителів, готових до вирішення нестандартних завдань, що знаходять відображення в практико зорієнтованій спрямованості. Мета статті – теоретичне обґрунтування проєктної діяльності в закладах вищої освіти для розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх педагогів. Методологічною основою дослідження є ідеї розвивального навчання й діяльнісного підходу; загальнонаукові методи порівняльного аналізу, синтезу й узагальнення. Теоретична значущість статті полягає в тому, що розкрито зміст поняття проєктної діяльності в закладах вищої освіти як цілеспрямованого, організованого певним чином освітнього процесу, створення співбуттєвої ситуації взаємодії суб'єктів для створення продукту, кількість і якість якого відповідає поставленій меті; проаналізовано форми проєктної діяльності, а також професійні й особистісні якості майбутніх педагогів, які розвиваються в ході їхньої реалізації. Практична значущість статті полягає в тому, що отримані висновки й положення розкривають способи організації проєктної діяльності в закладах вищої освіти для розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх учителів. Конкретизується зміст основних етапів організації проєктної діяльності, дотримання яких необхідно для досягнення поставленої в межах проєкту практичного завдання: етап постановки проблеми, етап проєктування вирішення проблеми, етап планування реалізації проєкту, етап виконання й завершальний (рефлексивний) етап. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальній і в позанавчальній роботі в педагогічних закладах вищої освіти.

Ключові слова: розвиток, проєктна діяльність, особистісні, професійні якості, майбутніх педагогів.

Viktorii HRYTSKO,

orcid.org/0000-0001-6213-749X

PhD in Pedagogy,

Teacher

Separate Structural Unit “Humanitarian Pedagogical Professional College
of Mukachevo State University”

(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) *vikuljagrysko@ukr.net*

Vita KOTUBEI,

orcid.org/0000-0001-8050-8549

PhD in Pedagogy,

Teacher

Separate Structural Unit “Humanitarian Pedagogical Professional College
of Mukachevo State University”

(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) *vitakotubej@gmail.com*

DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES

Nowadays such teaching methods as the project method project technology are considered the most promising since it creates conditions for creative self-realization of students, increases their motivation to learn, promotes the development of intellectual abilities. The urgency of the project activity is due to the social order of society to train specialists – future teachers, ready to solve non-standard tasks, which are reflected in the practice-oriented orientation. The purpose of the article is a theoretical substantiation of project activity in higher education institutions for the development of personal and professional qualities of future teachers. The methodological basis of the study is the ideas of developmental learning and activity approach; general scientific methods of comparative analysis, synthesis and generalization. The theoretical significance of the article is that: the content of the concept of project activities in higher education institutions as a purposeful, organized in a certain way educational process of creating a coexisting situation of interaction of subjects to create a product, quantity and quality of which meets the goal; the forms of project activity, and also professional and personal qualities of the future teachers which develop in the course of their realization are analyzed. The practical significance of the article is that the obtained conclusions and provisions reveal the ways of organizing project activities in higher education institutions for the development of personal and professional qualities of future teachers. The article specifies the content of the main stages of the organization of project activities, compliance with which is necessary to achieve the practical task within the project: the stage of problem statement, the stage of designing a solution, the planning stage of the project, the implementation stage and the final (reflexive) stage. Research materials can be used in educational and extracurricular activities in pedagogical institutions of higher education.

Key words: development, project activity, personal, professional qualities, future teachers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах спостерігаються значні зміни в освітній сфері, де на зміну традиційного підходу з викладачем, що відіграє центральну роль у навчанні, приходять підходи й методи, де педагог розглядається як наставник, тьютор (Pryima, Anishchenko, Dayong, Ivanova, 2019). Такі зміни пов'язані зі зміною моделі культурно-історичного розвитку, проте педагог продовжує бути основною фігурою в реалізації нововведень на практиці (Pounds, 2015). Для успішного застосування різноманітних інновацій у нових умовах педагог повинен володіти певним рівнем професійної компетентності. Тому до сучасного випускника-педагога висувуються нові якості – креативність та інноваційне мислення, самостійність в організації професійного розвитку, міждисциплінарність знання, уміння працювати в команді, досвід розробки та впровадження на практиці дослідних рішень.

Значна увага сучасних дослідників приділяється підготовці фахівців, здатних творчо здійснювати педагогічну діяльність і реалізовувати власні педагогічні вміння в умовах швидких змін (Hursen, Fasli, 2017: 270). Вимоги до особистісних і професійних якостей випускників є визначальними в їхній успішності в подальшому працевлаштуванні та цінності на ринку праці (Заболоцька, 2016). Метою навчання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) нині є не лише засвоєння студентами певного обсягу знань, а й розвиток пізнавальних стратегій самонавчання й самоосвіти, що формують основу і є невід'ємною частиною майбутньої професійної діяльності (Притуляк, 2020). Розвитку таких особистісних і професійних якостей

майбутніх педагогів значною мірою сприяє проектна діяльність.

Аналіз досліджень. Для більш чіткого уявлення щодо сутності проектної діяльності уточнимо поняття «проектне навчання», яке дає змогу відобразити багатоаспектність освітнього процесу. Розглядаючи зміст поняття «проектне навчання», будемо враховувати наукову позицію В. Краєвського, який підкреслює необхідність усвідомлення педагогом різниці між спілкуванням і пізнанням, значущість того, що в момент здійснення дії планування необхідно організувати співбуттєву ситуацію, у якій для вирішення проблеми виникає необхідність спільної взаємодії, спрямованої на пізнання навколишнього світу (Краєвський, Хуторський, 2008: 115).

Відтак, проектне навчання у ЗВО необхідно розглядати як цілеспрямований, організований певним чином освітній процес створення співбуттєвої ситуації взаємодії суб'єктів для створення продукту, кількість і якість якого відповідає поставленій меті, а результатом є внутрішні, особистісні зміни учасників проекту. У реалізації проектного навчання важливо пам'ятати, що розвиток професійних та особистісних якостей відбувається лише за таких умов: коли проект має суспільну значущість, професійно орієнтоване завдання, складність проектів поступово зростає, проект ураховує індивідуальні інтереси і здібності студентів (Вербівський, 2016). Компонентом проектного навчання є діяльність педагога.

Метод проектів з'явився в США на початку ХХ століття і став надзвичайно популярним закордоном (Дж. Лармер) (Larmer, 2016). Досвід

Австралії показує, що метод проєктів використовується для розвитку професійних навичок (І. Мо, Ю. Танг) (Mo, Tang, 2016). У США метод проєктної діяльності отримав обґрунтування з позиції педагогіки і психології, у межах якого виявлено необхідність підготовки педагогів для організації проєктного навчання (Б. Баррон, Д. Шварц, Н. Вай) (Barron, Schwartz, Vye, 1998). Такі проєкти (соціальні та педагогічні) набули широкого розповсюдження в Китаї (К. Чжао, Дж. Чжан, Х. Ду) (Zhao, Zhang, Du, 2017), технологічні проєкти, зумовлені в основному високими темпами економічного зростання, користуються популярністю в Австралії (П. Паундс) (Pounds, 2015).

Проєктна діяльність у процесі професійного становлення фахівців набуває більшої значущості завдяки оволодінню її учасниками активними способами дій, набуття ними під час проєкту не лише особистісних якостей (самостійність, цілеспрямованість), а й умінь планування: цілепокладання, рефлексії, контролю й оцінки власної діяльності.

У сучасній вітчизняній педагогіці актуальнішим стає діяльнісний підхід, який забезпечує проєктування й конструювання розвивального освітнього середовища закладу освіти, а також активну навчально-пізнавальну діяльність студентів. Тенденція скорочення кількості годин, що відводяться на аудиторні заняття студентів, і збільшення кількості годин, витрачених на самостійну роботу, є підґрунтям для застосування проєктних методик у проведенні занять.

Мета статті – теоретичне обґрунтування проєктної діяльності у ЗВО для розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх педагогів. Методи, які використовуються в проведенні дослідження: узагальнення, аналіз і синтез інформації, порівняння для виявлення сутності, мети проєктної діяльності, розгляду форм проєктної діяльності з метою їх застосування в педагогічних ЗВО та формування особистісно-професійних якостей майбутніх педагогів у професійній підготовці.

Методологічним підґрунтям дослідження є ідеї розвивального навчання, на підставі яких проєктна діяльність студентів розглядається як форма навчання; діяльнісного підходу, спрямованого на розвиток здібностей, властивостей особистості, необхідних для реалізації проєктної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проєктна діяльність є одним із видів професійної діяльності, спрямованої на якіснішу підготовку випускника до майбутньої професійної діяльності. У процесі здійснення проєктної діяльності увага студентів спрямовується на розвиток здатності до розробки й реалізації проєктів у майбутній професійній

діяльності (Вербівський, 2016). Щоб проєкт був успішним, у групі повинні бути позитивні взаємини між студентами. Це саме ті особистісні якості, без яких неможлива успішна реалізація проєкту та які необхідно розвивати: взаєморозуміння, взаємоповага, взаємодопомога, співробітництво, відповідальність тощо.

Успішна взаємодія і взаємна відповідальність, на думку О. Карабіна, становлять основу міжсуб'єктних відносин учасників проєкту. Участь у проєктах, на думку дослідниці, розвиває дослідницькі та творчі компетенції особистості – здатність до самовизначення й цілепокладання, орієнтування в інформаційному середовищі (Карабін, 2016: 437). Відтак, участь студентів у проєктній діяльності дає змогу сформувати активну та самостійну позицію студентів-педагогів, що сприяє подальшому саморозвитку. Серед інших особистісних якостей варто виокремити здатність працювати в колективі, повагу честі й гідності особистості, толерантне ставлення до соціальних, етнічних, конфесійних і культурних відмінностей; уміння ставити мету; здатність узяти на себе відповідальність за результат виконання завдання. Особистісні якості, таким чином, становлять сутність загальнокультурних компетентностей (Савчина, 2014: 37).

З числа професійних якостей відзначаються вміння шукати й аналізувати інформацію, необхідну для вирішення поставлених завдань; уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології та глобальну комп'ютерну мережу; здатність працювати на благо колективу (що формує таку якість, як здатність працювати на благо суспільства загалом) (Ye, Van, Chapman, Jacobson, 2017: 165). У результаті роботи над проєктом студенти повинні оволодіти вміннями формулювання наукової проблеми; адекватного підбору засобів і методів для вирішення поставлених завдань; використання різних методик для збору інформації; володіння способами обробки результатів та їх інтерпретації; формування обґрунтованих висновків за результатами досліджень і їх оформлення у вигляді презентації. Оволодіння технологією проєктної діяльності впливає й на мотивацію студентів.

Форми проєктної діяльності, які застосовуються в педагогічному ЗВО, можуть бути різними. Так, Н. Мирончук виокремлює такі форми роботи, як веб-сайт, мультимедійний продукт, відеофільм або відеокліп, соціологічне опитування, екскурсія, виставка, макет, довідник, газета або журнал, гра, пакет рекомендацій, сценарій, свято, ілюстрація, казка, порівняльний аналіз, стаття, навчальний посібник тощо (Мирончук, 2017: 193).

Форми проєктної діяльності

Форми проєктної роботи	Зміст	Особистісні та професійні якості
Журнал (альманах)	Збір, обробка й актуалізація інформації	Робота в команді, толерантність, навички організації особистої та спільної діяльності. Досвід роботи з інформаційними ресурсами і програмним забезпеченням. Контроль власної діяльності, здатність навчатися самостійно, готовність вирішувати складні завдання
Проблемно-проєктна лекція (Pounds, 2015)	Створення діалогових ситуацій (співбесіди, дискусії з акцентуванням уваги студентів на самостійному виявленні проблем). Пізнавальна діяльність, пошук проблем та ідей, їх розробка й реалізація у вигляді проєктів	Пізнавальна активність, метапредметні вміння (уміння аналізувати проблемну ситуацію, формулювати проблему, постановка мети, пошук шляхів її рішення)
Курси «Основи проєктної діяльності», «Соціальне проєктування», «Комунікації в проєктуванні» з упровадженням педагогічного моделювання, ділової гри, групових дискусій, «кейс-стаді»	Основи педагогічного проєктування й застосування отриманих знань і навичок у процесі педагогічної практики в освітніх установах. Реалізація студентських проєктів спільно з учнями установ	Розвиток творчого, комунікативного та дослідницького потенціалу, становлення вольового характеру дослідника, виховання активної ініціативи, відповідальності, працьовитості, наполегливості в досягненні цілей, дипломатичності
Курс «Педагогічне проєктування в розвитку професійної компетентності студентів ЗВО	Ідея «розгалуженої активності» або колективно розподіленої діяльності	Самостійне набуття знань, їх подальше застосування в життєвих ситуаціях, уміння робити самостійний вибір і нести відповідальність за прийняте рішення, вияв ініціативи, уміння регулювати конфлікти

Проведений аналіз літератури дає змогу отримати більш цілісне уявлення щодо розвитку якісних і професійних якостей у майбутніх педагогів, якому сприяє та або інша форма проєктної діяльності (див. таблиця 1).

На основі уточненого розуміння проєктної діяльності розглянемо, яким чином відбувається розвиток особистісних і професійних якостей студентів, на прикладі розробленого авторами статті проєкту для студентів педагогічного напряму підготовки «Створення дизайну простору педагогічного факультету». Мета проєкту полягає в тому, щоб за допомогою організованого студентами конкурсу обрати дизайн простору педагогічного факультету з меншими витратами й за менший час. Під час реалізації проєкту в його учасників відбувається розвиток здатності ставити й вирішувати практичні проблеми, що стосуються, з одного боку, створення дизайну педагогічного факультету згідно з вимогами, а з іншого – пов'язані з організаційними вміннями, необхідними для організації конкурсу для вибору кращого дизайну простору педагогічного факультету, який відповідає вимогам. Під час проєкту в студентів формуються вміння аналізувати проблемну ситуацію, вивчати шляхи і здійснювати вибір вирішення проблеми, оцінювати прийняте рішення, проєкту-

вати мету, планувати досягнення мети, здійснювати ефективну групову роботу, виявляючи креативність. Зміст проєкту представлено комплексом взаємопов'язаних понять («дизайн», «конкурс», «проблема», «критерії», «мета», «вимоги до результату») і способів виконання дій для реалізації проєкту та вирішення практичних проблем, тим самим його учасникам дається можливість для розвитку метапредметних компетентностей. Практичною метою проєкту є отримання продукту, корисного для інших, а навчальною метою проєкту є освоєння його учасниками способів розробки й реалізації проєкту. Комплекс навчальних завдань розроблено відповідно до етапів проєкту й охоплює:

1) етап постановки проблеми, який передбачає освоєння його учасниками поняття «проблема», вибір критеріїв і способів оцінки якості постановки практичної проблеми, способів постановки проблеми;

2) етап проєктування рішення практичної проблеми – передбачає освоєння студентами понять «спосіб вирішення проблеми», «ефективність запланованих дій», «способи вирішення проблеми», «критерії і способи оцінювання вирішення проблеми»;

3) етап планування реалізації проєкту – передбачає освоєння студентами понять «мета і план

дій», критеріїв і способів оцінки якості поставленої мети і плану дій, складання бюджету проекту, визначення тимчасових меж;

4) етап виконання проекту студентами – передбачає освоєння студентами поняття «ефективна робота в команді», способів контролю і здійснення взаємодії в команді для реалізації поставленої мети;

5) завершальний етап проекту – передбачає освоєння студентами способів рефлексії ходу й результатів колективної групової діяльності.

Висновки. Реалізація проектної діяльності студентів педагогічного спрямування дає змогу

сформувати особистісні якості (толерантність, становлення вольового характеру, ініціативність, творчість, відповідальність, працьовитість, наполегливість у досягненні цілей, дипломатичність, уміння регулювати конфлікти), а також професійні якості – уміння працювати в команді, навички організації особистої та спільної діяльності, уміння працювати з інформацією, контроль власної діяльності, здатність навчатися самостійно, виявляти увагу до проблем, готовність вирішувати складні питання, розвиток творчого й дослідного потенціалу, демонструвати здатність до самостійного набуття знань, вияву ініціативи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербівський Д. Роль проектної діяльності у процесі підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2016. Вип. 12 (1). С. 13–19.
2. Заболоцька С. Модель-програма особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 438–443.
3. Карабін О. Й. Проектна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений*. 2016. Вип. 12.1. С. 436–440.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2008. 352 с.
5. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 87. С. 191–196.
6. Прутуляк Л. М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 68 (2). С. 126–130.
7. Савчин М. В. Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія / за ред. М. В. Савчина. Дрогобич : ВВДДПУ ім. І. Франка, 2014. С. 9–72.
8. Barron B. J. S., Schwartz D. L., Vye N. J. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. № 3–4. P. 271–311.
9. Hursen C., Fasli F. G. Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches. *Teacher Education European Journal of Contemporary Education*. 2017. Vol. 6 (2). P. 264–279.
10. Larmer J. It's a Project-Based World. *Educational Leadership*. 2016. Vol. 73. Issue 6. P. 66–70.
11. Mo J. P. T., Tang Y. M. Project-based learning of systems engineering V model with the support of 3D printing. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 22. Issue 1. P. 3–13.
12. Pounds P. E. I. Teaching mechatronics with tuned problem-based projects. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2015. Vol. 20. Issue 1. P. 41–58.
13. Pryima S., Anishchenko O., Dayong Y., Ivanova N. Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services under the conditions of society digitalization. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 64. P. 2–11.
14. Ye C., Van Os J., Chapman D., Jacobson D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. *Journal of Marketing Education*. 2017. Vol. 39. Issue 3. P. 162–175.
15. Zhao K., Zhang J., Du X. Chinese business students' changes in beliefs and strategy use in a constructively aligned PBL course. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22. Issue 7. P. 785–804.

REFERENCES

1. Verbitsky D. Rol proektnoyi diyalnosti u protsesi pidhotovky maybutnikh vchyteliv informatyky [The role of project activities in the process of training future teachers of computer science.]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity*. 2016. Vyp. 12 (1). S. 13–19 [in Ukrainian].
2. Zabolotska S. Model-prohrama osobystisno-profesiynoho samorozvytku maybutnoho pedahoha [Model-program of personal and professional self-development of the future teacher]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk*. 2016. Vyp. 16. S. 438–443 [in Ukrainian].
3. Karabin O. Y. Proektna diyalnistu formuvanni profesiynoho samorozvytku maybutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiynykh tekhnolohiy [Project activities in the formation of professional self-development of future professionals in the field of information technology]. *Molodyy vchenyy*. 2016. Vyp. 12.1. S. 436–440 [in Ukrainian].
4. Kraevskyy V. V., Khutorskoy A. V. Osnovy obuchenyaya [Basics of education]. *Dydaktyka y metodyka: ucheb. posobyey dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. M.: Akademyya*, 2008. 352 s. [in Russian].

5. Myronchuk N. M. Zastosuvannya metodu proektiv u pidhotovtsi maybutnikh vykladachiv do samoorhanizatsiyi v profesiyniy diyalnosti [Application of the project method in the preparation of future teachers for self-organization in professional activities]. *Problemy osvity*. 2017. Vyp. 87. S. 191–196 [in Ukrainian].
6. Prytulyak L. M. Osobystisno-profesiynny rozvytok studentiv pedahohichnoho zakladu vyshchoyi osvity [Personal and professional development of students of pedagogical institutions of higher education.]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchey i zahal'noosvitniy shkolakh*. 2020. Vyp. 68 (2). S. 126–130 [in Ukrainian].
7. Savchyn M. V. Teoretyko-metodolohichni zasady stvorenniya ta realizatsiyi prohramy osobystisno-profesiynoho rozvytku maybutnoho pedahoha [Theoretical and methodological principles of creating and implementing a program of personal and professional development of the future teacher]. *Osobystisno-profesiynny rozvytok maybutnoho pedahoha: monohrafiya / za red. M. V. Savchyna*. Drohobych: VVDDPU im. I. Franka, 2014. S. 9–72 [in Ukrainian].
8. Barron B. J. S., Schwartz D. L., Vye N. J. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. № 3–4. P. 271–311 [in English].
9. Hursen C., Fasli F. G. Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches. *Teacher Education European Journal of Contemporary Education*. 2017. Vol. 6(2). P. 264–279 [in English].
10. Larmer J. It's a Project-Based World. *Educational Leadership*. 2016. Vol. 73. Issue 6. P. 66–70 [in English].
11. Mo J. P. T., Tang Y. M. Project-based learning of systems engineering V model with the support of 3D printing. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 22. Issue 1. P. 3–13 [in English].
12. Pounds P. E. I. Teaching mechatronics with tuned problem-based projects. *Australasian Journal of Engineering Education*. 2015. Vol. 20. Issue 1. P. 41–58 [in English].
13. Pryima S., Anishchenko O., Dayong Y., Ivanova N. Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services under the conditions of society digitalization. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 64. P. 2–11 [in English].
14. Ye C., Van Os J., Chapman D., Jacobson D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. *Journal of Marketing Education*. 2017. Vol. 39. Issue 3. P. 162–175 [in English].
15. Zhao K., Zhang J., Du X. Chinese business students' changes in beliefs and strategy use in a constructively aligned PBL course. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22. Issue 7. P. 785–804 [in English].

УДК 378:147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-45>

Василь ГУМЕНЮК,

orcid.org/0000-0003-2736-3875

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини

Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

(Львів, Україна) basilleo03@gmail.com

ПОНЯТІЙНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У відповідь на широке поширення гуманістичних тенденцій у соціумі й особистісно-орієнтованого підходу в медичній практиці виникають високі вимоги до особистісних і комунікативних якостей медиків. Це актуалізує питання, що стосуються психолого-педагогічної підготовки медичних кадрів, зокрема майбутніх магістрів медицини. Понятійне поле концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в медичних закладах вищої освіти відображає сукупність пізнавальних (раціональне розуміння потенціалу розвивального середовища медичних закладів вищої освіти і внутрішніх можливостей студента), соціальних (взаємодія «студенти – викладачі») й організаційних (організаційно-педагогічні умови) явищ, властивих досліджуваному процесу. Концепцію та її понятійне поле розкрито в напрямі від загальних методологічних і теоретичних основ до конкретних технологій, методик і прийомів її реалізації в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти. Структура авторської концепції як система наукових знань охоплює загальні положення, теоретико-методологічні засади, понятійне поле, змістово-сенсову характеристику, педагогічні умови, верифікацію. Концепцію підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в медичних закладах вищої освіти розглянуто як сукупність ключових ідей і понять, закономірностей і принципів, структурно-функціональної моделі, педагогічних умов реалізації процесу, методичного та інструментально-технологічного забезпечення, що визначає шляхи та способи досягнення індикаторів готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини у медичних закладах вищої освіти. Змістове наповнення понятійного поля авторської концепції базується на сукупності провідних ідей щодо пріоритетної ролі педагогічного супроводу в підготовці майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; інтеграції потенціалів суб'єктів і середовища медичних закладів вищої освіти; проектуванні позитивних стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; варіативності технологій і засобів підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності.

Ключові слова: *концепція, майбутні магістри медицини, понятійне поле концепції, медичні заклади вищої освіти.*

Vasyl HUMENIUK,

orcid.org/0000-0003-2736-3875

PhD (Pedagogical Sciences),

Associate Professor at the Department of Catastrophe Medicine and Military Medicine

Danylo Halytsky Lviv National Medical University

(Lviv, Ukraine), basilleo03@gmail.com

CONCEPTUAL FIELD OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

In response to the widespread humanistic tendencies in society and the personality-oriented approach in medical practice, there are high demands on the personal and communicative qualities of physicians. This raises issues related to the psychological and pedagogical training of medical personnel, in particular future masters of medicine. The conceptual field of the concept of training of future masters of medicine for pedagogical activity in medical institutions of higher education reflects the set of cognitive (rational understanding of the potential of the developmental environment of medical institutions of higher education and internal capabilities of the student), social (interaction “students – teachers”) and organizational (organizational and pedagogical conditions) phenomena inherent in the research process. The concept and its conceptual field are revealed in the direction from the general methodological and theoretical bases to concrete technologies, methods and forms of its realization in educational process of medical institutions of higher education. The structure of the author's concept as a system of scientific knowledge covers general provisions, theoretical and methodological principles, conceptual field, semantic characteristics, pedagogical conditions, verification. The concept

of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in medical institutions of higher education is considered as a set of key ideas and concepts, laws and principles, structural-functional model, pedagogical conditions of process implementation, methodical and instrumental-technological support, which determines ways and means of achieving indicators of readiness to the pedagogical activity of future masters of medicine in medical institutions of higher education. The content filling of the conceptual field of the author's concept is based on a set of leading ideas on: the priority role of pedagogical support in the training of future masters of medicine for teaching; integration of potentials of subjects and environment of medical institutions of higher education; designing positive strategies for training future masters of medicine for teaching activity; variability of technologies and means of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity.

Key words: *concept, future masters of medicine, conceptual field of concept, medical institutions of higher educational.*

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності та якості медичної освіти нині залишається незмінно актуальною. Зміни, що відбуваються в країні, у суспільстві висувають нові вимоги до сучасних магістрів медицини, які повинні володіти загальнокультурними, загальнопрофесійними й професійними компетентностями (Галузевий стандарт вищої освіти, 2019). Змістовний аналіз компетентностей дає змогу виявити їх сполучність (зв'язність) із проблематикою формування особистісної та комунікативної компетентності. Зокрема, випускники медичних закладів вищої освіти (далі – МЗВО) повинні бути готовими до роботи в колективі, толерантного сприйняття соціальних, етнічних, конфесійних і культурних відмінностей; саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу (Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії розвитку медичної освіти в Україні на 2019–2021 роки, 2019).

У професійній діяльності майбутнім магістрам медицини необхідно реалізувати етичні та деонтологічні принципи, бути готовими до навчання дітей і їхніх батьків (законних представників) основних гігієнічних заходів оздоровчого характеру, навичок самоконтролю основних фізіологічних показників, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, профілактиці захворювань (Волосовець, Дорошенко, 2018); до збору й аналізу скарг пацієнта, даних його анамнезу, результатів огляду, лабораторних, інструментальних, патолого-анатомічних та інших досліджень з метою розпізнавання стану або встановлення факту наявності або відсутності захворювання (Стечак, 2017: 48).

Аналіз досліджень. У сучасних дослідженнях науковцями розглянуто проблеми підготовки медиків (Барзилович, 2020; Магрламова, 2018); психологічної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю (Макаренко, 2017; Волоосовець, Дорошенко, 2017; Коломієць, 2013); етико-деонтологічні проблеми підготовки сучасного медичного працівника (Нікогосян, Асєєва, 2017); комплексне розв'язання проблем під-

готовки медичних працівників (Brock, Brown, Rennie, Rouse, 2012); психолого-педагогічну проблематику розвитку особистості майбутнього медика (Гуменюк, Гуменюк, Цюра, 2017; Пайкуш, 2015; Freda, 2012); деякі питання педагогічної підготовки медиків щодо навчання пацієнтів (Abdelmarouf, 2017; Kumar, Howard, Butwig, Mariano, 2017; Hult, Thorne, 2009). Однак нині постає нагальна потреба розширеного, комплексного погляду на підготовку майбутніх магістрів медицини, інтегрування в підготовці медика різних теоретичних і практико зорієнтованих компонентів педагогічної підготовки медиків.

Однак, як показує аналіз навчальних планів, в основному психолого-педагогічний контекст підготовки студентів у МЗВО охоплює лише загальні розділи медичної (клінічної) психології. Теоретичні аспекти консультування сім'ї пацієнтів, а також прикладні питання у вигляді курсів і тренінгів, спрямованих на формування практико зорієнтованих компетентностей, як правило, в освітній програмі вищої освіти не висвітлені. Це спричинює недостатню підготовку випускників МЗВО у сфері психології й педагогіки. Водночас стихійне набуття молодими фахівцями необхідних психолого-педагогічних знань безпосередньо в практичній діяльності негативно позначається на якості співпраці з пацієнтами й загалом на ефективності надання медичної допомоги, збільшує тимчасові та емоційні витрати майбутніх магістрів медицини, а також викликає ризик професійного вигорання.

Метою статті є розгляд понятійного поля концепції професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в медичних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Нове замовлення соціуму до системи вищої медичної освіти висуває вимоги щодо підготовки медиків, здатних організувати викладацьку діяльність, яка б забезпечила досягнення кожним студентом освітніх результатів (тобто компетенцій) заданого соціумом рівня якості. Одним із підходів до вирішення цього завдання є так звана «пси-

хологізація» (Мачинська, 2013: 133) професійно-педагогічної діяльності викладачів, яка активно обговорюється в психолого-педагогічному співтоваристві. Її суть полягає в тому, що організація магістрами медицини майбутньої педагогічної діяльності й навчальної діяльності їхніх студентів повинна здійснюватися згідно із закономірностями психологічних процесів засвоєння соціального досвіду, присвоєння об'єктів навколишнього світу, формування розумової, психічної діяльності на основі інтеріоризації та зовнішньої практичної діяльності крізь екстеріоризацію психічного образу тощо (Коломієць, 2013: 73). Ці ідеї розвинуто в теоретичних положеннях компетентісно-діяльнісного підходу, який є методологічною основою розробленої концепції підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності. Розроблена концепція опирається на ідеї цілісності, суб'єктності і стимулювання особистості на усвідомлену творчу педагогічну діяльність шляхом реалізації інноваційних педагогічних технологій; метою педагогічної концепції є формування готовності до педагогічної діяльності на основі обґрунтованих закономірностей, методологічних підходів і принципів.

Понятійне поле концепції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в МЗВО розробляється в логіці певного осмислення:

- підготовка майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності МЗВО забезпечує затребуваний сучасною медициною рівень готовності до збереження здоров'я, превенції захворювань як одного з основних трендів розвитку сучасної медицини, визначаючи на студентоцентристський характер взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі МЗВО, зумовлює цілеспрямованість, безперервність, перспективну соціальну затребуваність, морально-етичні домінанти процесу підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності;

- підготовка майбутніх магістрів медицини в МЗВО до педагогічної діяльності є динамічним і результативним процесом накопичення, інтеграції та якісного перетворення потенціалів освітнього середовища й особистості студентів у взаємодії «студенти – викладачі» як основи доповнення та розвитку методології превенції, зміщення мультидисциплінарної підготовки майбутніх магістрів медицини на здоров'я населення, захист від загроз зовнішнього середовища, створення умов для здорового способу життя як пріоритетів у системі охорони здоров'я;

- в освітньому процесі МЗВО реалізується розробка стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, конструювання та самопроектування перспектив фахівця, затребуваного у сфері сучасної охорони здоров'я, створюється імпульс до досягнення індикаторів готовності до педагогічної діяльності.

Змістове наповнення понятійного поля авторської концепції базується на сукупності провідних ідей щодо:

- пріоритетної ролі педагогічного супроводу в підготовці майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності;

- інтеграції потенціалів суб'єктів і середовища МЗВО;

- проектування позитивних стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності;

- варіативності технологій і засобів підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності.

Розробка понятійного поля авторської концепції заснована на сукупності *методологічних підходів* (системного, інтегративного, компетентісного, синергетичного, аксіологічного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного), *понятійного апарату* (взаємопов'язаних понять «підготовка майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності», особистісний потенціал студента, потенціал МЗВО), *закономірностей* (зумовленості, актуалізації, безперервності, перетворення, результативності) і *принципів* (професійної, соціальної та особистої затребуваності; інтеракції і здоров'язбереження; технологічності й варіативності; студентоцентристської і професійної спрямованості; професійно-особистісної успішності).

Загалом авторська концепція підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності має такі ознаки:

1) визначає зміст студентоцентристської взаємодії студентів і викладачів в освітньому середовищі медичних ЗВО, що передбачає мотивування підготовки до педагогічної діяльності, професійно-моральне інформування студента, проектування, вибір, реалізацію та оцінку стратегій їхньої підготовки до педагогічної діяльності;

2) зумовлення взаємозв'язком та інтеграцією педагогічного потенціалу медичного ЗВО й особистісного потенціалу майбутніх магістрів медицини, визначає пріоритети морально-етичних контекстів медичного етосу й прогностичних орієнтирів в освітньому процесі, забезпечує цілеспрямованість, безперервність, перспективну соціальну

затребуваність, морально-етичні доміанти підготовки до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я, а також вимоги професійних та освітніх стандартів, відображені в індикаторах досягнення готовності до педагогічної діяльності, реалізується варіативними сучасними педагогічними засобами й технологіями в науково-освітніх медичних кластерах за сприяння організацій-партнерів.

Висновки. Таким чином, авторська концепція підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, будучи певною формою наукового знання:

- відображає ключову роль взаємодії викладача і студентів у досягненні готовності до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я на основі розширення набору знань і навичок та освоєння технологій системної оцінки стану здоров'я людини, з іншого боку – на основі глибокого розуміння багаторівневих процесів гомеостазу;

- характеризує результативність інтеграції викладачів і студентів в освітньому процесі медичних ЗВО;

- визначає інтегральний взаємозв'язок процесів мотивації підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності й професійно-морального інформування студентів, проєктування, вибору й реалізації стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, оцінку та самооцінку перспектив професійного зростання в педагогічній діяльності в системі охорони здоров'я;

- визначає чинники активізації підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в МЗВО (студентоцентристська взаємодія на рівні «студенти – викладачі», її контекстний професійно зорієнтований зміст і прогностичні орієнтири медицини майбутнього; проєктування стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; діяльність мережевого відкритого форсайт-майданчика підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; розробка варіативного забезпечення досліджуваного процесу);

- визначає властивості підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності як спільної навчально-професійної діяльності студентів і викладачів (інтерактивність, актуальність і поповнюваність технологій здійснення педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я; реалізація, варіативність і конкретизація професійно-моральних доміант стратегій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, результативність апробації стратегій на клінічних і медико-соціальних практиках, об'єктивність оцінки професійно-особистісних досягнень студента);

- виявляє функції підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності (забезпечення цілеспрямованості, безперервності, перспективної соціальної затребуваності, морально-етичних доміант підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барзилович А. Д. Реформування системи охорони здоров'я в Україні: стратегічні аспекти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2020. Вип. 2. С. 134–140.
2. Волосовець Т. М., Дорошенко О. М. Сучасні виклики та вимоги щодо неперервного професійного розвитку лікарів-стоматологів. *Медична освіта*. 2018. Вип. 2. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/8960.
3. Галузевий стандарт вищої освіти підготовки на другому (магістерському) рівні Магістра у галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 222 Медицина. URL: <http://medicine.karazin.ua/resources/073814e7ee30dc3a320c9ab84ebbb6a63.pdf>.
4. Гуменюк О., Гуменюк В., Цюра С. Особливості підготовки магістрів у вищих медичних навчальних закладах України: наскрізна підготовка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 96–102.
5. Коломиец О. М. Организация профессиональной подготовки преподавателя высшей медицинской школы на основе образовательной технологии в контексте психологической теории деятельности и системного подхода. *Образование и наука: современное состояние и перспективы развития* : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Тамбов, 28 февраля 2013 г.). Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-наука-Общество», 2013. С. 73–75.
6. Магшламова К. Г. Теоретичні і практичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2018. 40 с.
7. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2017. 20 с.
8. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
9. Нікогосян Л. В., Асєєва Ю. О. Аксіологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Наука і освіта*. 2017. Вип. 4. С. 33–38.
10. Пайкуш М. А. Концептуальні засади інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутніх лікарів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. Вип. 48–49. С. 15–20.
11. Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії розвитку медичної освіти в Україні на 2019–2021 роки : Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 674-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/674-2019-%D1%80#Text>.
12. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 282 с.

13. Abdelmarouf H. Mohieldein Outcome-based approach to medical education towards academic programmes accreditation: A review article. *Journal of Pakistan medical association*. 2017. March. P. 454–460.
14. Global medical education: Are we nearly there yet? / T. P. Brock, A. N. Brown, T. Rennie, M. J. Rouse. *International pharmacy journal*. 2012. Vol. 28. № 1. P. 4–10.
15. Freda M. C. Perinatal Patient Education: a practical guide with education handouts for patients. Philadelphia : Lippincott Williams and Wilkins, 2012. 448 p.
16. Hult H., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an explanatory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Original research paper*. 2009. Vol. 22. P. 199.
17. Availability and readability of online patient-education materials regarding regional anesthesia techniques for perioperative pain management / G. Kumar, S. K. Howard, A. J. Butwig, E. R. Mariano. *Pain Medicine*. 2017. Vol. 18. № 10. P. 2027–2032.

REFERENCES

1. Barzylowych A. D. Reformuvannya systemy okhorony zdorov'ya v Ukraini: stratehichni aspekty [Reforming the health care system in Ukraine: strategic aspects]. *Investytsiyi: praktyka ta dosvid* [Investments: practice and experience]. 2020. Vol. 2. P. 134–140 [in Ukrainian].
2. Volosovets' T. M., Doroshenko O. M. Suchasni vyklyky ta vymohy shchodo neperervnogo profesiynoho rozvytku likariv-stomatolohiv [Modern challenges and requirements for continuous professional development of dentists]. *Medychna osvita* [Medical education]. 2018. Vol. 2. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/8960 [in Ukrainian].
3. Haluzevyi standart vyshchoyi osvity pidhotovky na druhomu (mahisters'komu) rivni Mahistra u haluzi znan' 22 Okhorona zdorov'ya za spetsial'nisty 222 Medytsyna [Branch standard of higher education training at the second (master's) level of Master's degree in the branch of knowledge 22 Health care in the specialty 222 Medicine]. URL: <http://medicine.karazin.ua/resources/073814e7ee30dc3a320c9ab84ebb6a63.pdf> [in Ukrainian].
4. Humeniuk O., Humeniuk V., Tsyura S. Osoblyvosti pidhotovky mahistriv u vyshchych medychnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy: naskrizna pidhotovka [Peculiarities of master's training in higher medical educational establishments of Ukraine: end-to-end training]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti* [The origins of pedagogical skills]. 2017. Vol. 19. P. 96–102 [in Ukrainian].
5. Kolomiyets O. M. Organizatsiya professional'noy podgotovki prepodavatelya vysshey meditsynskoy shkoly na osnove obrazovatel'noy tekhnologii v kontekste psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti i sistemnogo pokhoda [Organization of professional training of a teacher of a higher medical school based on educational technology in the context of the psychological theory of activity and a systemic approach]. *Obrazovaniye i nauka: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya* [Education and Science: Current State and Development Prospects]: materials of the International scientific-practical conf. (Tambov, February 28, 2013). Tambov: Publishing house TROO «Business Science-Society», 2013. P. 73–75 [in Russian].
6. Mahrlamova K. H. Teoretychni i praktychni zasady profesiynoyi pidhotovky maybutnikh likariv u vyshchych medychnykh navchal'nykh zakladakh Velykoyi Brytaniyi [Theoretical and practical principles of professional training of future doctors in higher medical educational institutions of Great Britain]: author's ref. dis. ... Dr. Ped. Science: 13.00.04 / Pavlo Tychyna Uman. state ped. Univ. Uman, 2018. 40 p. [in Ukrainian].
7. Makarenko V. I. Formuvannya fakhovykh kompetentnostey maybutnikh likariv u protsesi pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky [Formation of professional competencies of future doctors in the process of natural science training]: author's ref. dis. ... cand. ped. Science: 13.00.04. Kropyvnytskyi, 2017. 20 c. [in Ukrainian].
8. Machyn'ska N. I. Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchych navchal'nykh zakladiv nepedahohichnoho profilu [Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile]: monograph. Lviv: LSUUA, 2013. 416 p. [in Ukrainian].
9. Nikohosyan L. V., Asyeyeva YU. O. Aksiologichnyy pidkhid u systemi profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv medychnoyi haluzi [Axiological approach in the system of professional and pedagogical training of future specialists in the medical field]. *Nauka i osvita* [Science and education]. 2017. Vol. 4. P. 33–38 [in Ukrainian].
10. Paykush M. A. Kontseptual'ni zasady intehratsiyi pryrodnychonaukovoyi ta profesiyno-praktychnoyi pidhotovky maybutnikh likariv [Conceptual principles of integration of natural science and professional-practical training of future doctors]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education]. 2015. Vol. 48-49. P. 15–20 [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennya planu zakhodiv z realizatsiyi Stratehiyi rozvytku medychnoyi osvity v Ukraini na 2019-2021 roky [On approval of the action plan for the implementation of the Strategy for the development of medical education in Ukraine for 2019-2021]: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 674-r of August 21, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/674-2019-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. Stechak H. M. Pedahohichna pidhotovka maybutnikh simeynykh likariv u medychnomu universyteti [Pedagogical training of future family doctors at the medical university]: dis. ... cand. ped. Science: 13.00.04. Львів, 2017. 282 p. [in Ukrainian].
13. Abdelmarouf H. Mohieldein Outcome-based approach to medical education towards academic programmes accreditation: A review article. *Journal of Pakistan medical association*. 2017. March. P. 454–460 [in English].
14. Brock T. P., Brown A. N., Rennie T., Rouse M. J. Global medical education: Are we nearly there yet? *International pharmacy journal*. 2012. Vol. 28. No1. P. 4–10 [in English].
15. Freda M. C. Perinatal Patient Education: a practical guide with education handouts for patients. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2012. 448 p. [in English].
16. Hult H., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an explanatory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Original research paper*. 2009. Vol. 22. P. 199 [in English].
17. Kumar G., Howard S. K., Butwig A. J., Mariano E. R. Availability and readability of online patient-education materials regarding regional anesthesia techniques for perioperative pain management. *Pain Medicine*. 2017. Vol. 18. № 10. P. 2027–2032 [in English].

УДК 37.091.12:373:376-056.26(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-46>

Таміла ДЖАМАН,
orcid.org/0000-0003-2257-0875
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
(Рівне, Україна) jaman-tv@ukr.net

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано погляди науковців щодо означеної проблеми дослідження. Зазначено, що досліджувана нами проблема неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання становить певну хронологічну послідовність трансформації різноманітних візій і є дотичною до сфери науково-педагогічного пошуку. Проведено науковий аналіз досліджень, уточнено дефініцію понять «джерело», «історичне джерело», «історико-педагогічні джерела», «педагогічна історіографія», ураховано наявні критерії класифікації джерельної бази. Запропоновано розуміння джерельної бази як системи, що дає можливість орієнтуватися в ресурсах джерельної бази освіти, виявляти її резерви та корегувати процес освоєння науковцями розмаїття різних груп джерел. Зазначено, що історичним джерелом можна назвати джерело інформації про історичні події та факти, які відображають об'єктивну реальність у суб'єктивній рецепції автора-дослідника; історико-педагогічні джерела можна вважати відображенням основної педагогічної концепції досліджуваної епохи, її смислових орієнтирів і цінностей: саме історико-педагогічні джерела становлять педагогічну історіографію або є історіографією досліджуваної педагогічної проблеми. Указано, що історіографію дослідження проблеми неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання розуміємо як сукупність дослідницьких науково-педагогічних праць, спрямованих на вивчення означеної проблеми від часу її актуалізації й до сьогодення, її основне її завдання вбачаємо в об'єктивному висвітленні історії питання неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання з урахуванням трансформацій ідей, поглядів на досліджувану нами проблему. Сформовано й класифіковано джерельну базу наукового пошуку.

Ключові слова: джерело, історичне джерело, історико-педагогічні джерела, педагогічна історіографія, критерії класифікації джерельної бази.

Tamila DZHAMAN,
orcid.org/0000-0003-2257-0875
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Office of Educational Work and Extracurricular Education
Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
(Rivne, Ukraine) jaman-tv@ukr.net

SOURCE BASE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF DEVELOPMENT THE CONTINUOUS PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

In this article we analyzed views of the scientists on the defined research problem. It is indicated that the problem of continuous primary school teacher training to the work in conditions of inclusive education studied by us is a certain chronological sequence of transformations of different visions and is relevant to the sphere of scientific and pedagogical search. We made a scientific analysis of the studies, clarified the definitions of such concepts as "source" "historical source", "historical and pedagogical sources", "pedagogical historiography", we have taken into account the existing criteria of classification the source base. We suggest understanding the source base as a system that gives the opportunity to navigate in the resources of education source base, to identify the reserves and to coordinate the process of exploration the diversity of different groups of sources. It is indicated that it is possible to call the historical source as the information source about historical events and facts that reflect the objective reality in the subjective reception of author – explorer; historical and pedagogical sources can be interpreted as the reflection of the main pedagogical concept of the explored epoch, it's semantic landmarks and values: especially historical and pedagogical sources are pedagogical historiography or at the same time - historiography of explored pedagogical problem. It is indicated that we understand historiography of the study of continuous primary school teacher training to work in conditions of inclusive education as a unity of research

and pedagogical works, directed on the learning the indicated problem since the time of its realization due to today and the main it's goal we see in objective coverage of the history of the problem of continuous primary school teacher training to work in conditions of inclusive education with taking into account the transformation of the ideas and views on this problem that we study. We also formed and classified the source base of the scientific research.

Key words: *source, historical source, historical and pedagogical sources, pedagogical historiography, criteria of classification of the source base.*

Постановка проблеми. Задля дослідження проблеми неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, наукового обґрунтування практичних шляхів її вирішення нами взято до уваги напрацьовані й оприлюднені в означеному напрямі джерела. Зважаючи на те що досліджувана нами проблема неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання становить певну хронологічну послідовність трансформацій різноманітних візій і є дотичною до сфери науково-педагогічного пошуку, при формуванні джерельної бази нам необхідно визначити сутність таких понять: «джерело», «історичне джерело», «історико-педагогічні джерела», «педагогічна історіографія».

Аналіз досліджень. Аналізуючи наукові дослідження із цієї проблеми, ми врахували погляди К. І. Васильєва, С. О. Шмідт, Н. В. Гупан, Л. О. Голубничої, О. В. Сухомлинської, Є. Ю. Пліско, М. В. Головка, Т. Л. Гавриленко, О. В. Адаменко, Н. А. Сейко, О. Б. Петренко, А. А. Вербенець, Т. І. Бондар, К. С. Волкова, Д. І. Раскін, Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, І. О. Кулик, Т. О. Дороніної, Я. С. Калакури, І. Н. Войцехівської, С. Ф. Павленко й інших учених-педагогів.

Мета статті – на основі аналізу праць науковців з проблеми дослідження виявити сутність понять «джерело», «історичне джерело», «історико-педагогічні джерела» та сформулювати критерії класифікації джерельної бази наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «джерело» в словникових працях співвідноситься з писемними пам'ятками, що слугують основою для побудови наукового дослідження. Оскільки наявні з теми наукового пошуку джерела певним чином відображають історію вивчення означеної теми в педагогічній науці, то вважаємо за доцільне окремі з наявних джерел віднести до історичних. Історичні джерела тлумачаться як «різноманітні історичні пам'ятки, що стали предметом дослідження тих чи інших історичних дисциплін» (М. Ф. Дмитрієнко), «усе те, що створене в процесі людської діяльності й несе інформацію про різноманітні сторони життя людини» (А. М. Домановський), «джерело інформації, що може бути використане для одержання інформації про минуле людського суспільства»

(Кулешов, 1996: 72), «будь-яке явище, що його можна використовувати для пізнання минулого людського суспільства» (Шмідт, 1983: 5), «носії інформації або відомостей про ту чи іншу подію, явище, особу, які є необхідними й корисними для роботи історика й без яких неможливо відтворити минуле, пізнати сьогодення»; «історичний факт, явище культури, політичного, соціально-економічного чи духовного життя, яке саме по собі потребує вивчення й дослідження, оскільки є результатом діяльності людини, утіленням суспільної свідомості, рівня духовності тієї конкретної цивілізації, епохи, у яку воно створювалося або існувало», «певний стан старожитності», «те, що інформує історика про історичну минувшину», «носії історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності» (Калакура, 2004), «результати людської діяльності, які містять у собі (як правило безпосередню) історичну інформацію», тобто які є носіями інформації про історичні події та явища; водночас самі є пам'ятками матеріальної й духовної культури тієї епохи, коли вони були створені.

Поділяючи думку вчених, вважаємо, що історичним джерелом можна назвати джерело інформації про історичні події та факти, які відображають об'єктивну реальність у суб'єктивній рецепції автора-дослідника.

Зважаючи на те що досліджувана нами проблема неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання становить певну хронологічну послідовність трансформацій різноманітних візій і є дотичною до сфери науково-педагогічного пошуку, при формуванні джерельної бази нам доречно вдатися до дослідження історично-педагогічних джерел.

Беручи до уваги думку вчених щодо особливостей історико-педагогічних джерел (входження до складу історико-педагогічного пошуку, відображення педагогічних реалій досліджуваної епохи, відображення суб'єктивного бачення автора-дослідника проблеми, зв'язок з усіма процесами аналізованої епохи), історико-педагогічні джерела можна вважати відображенням основної педагогічної концепції досліджуваної епохи, її смислових орієнтирів і цінностей.

Саме історико-педагогічні джерела становлять педагогічну історіографію або історіографію досліджуваної педагогічної проблеми. Педагогічна історіографія визначається як «сфера наукових знань, яка вивчає розвиток історико-педагогічної науки та її закономірності», «сукупність напрацювань із різних проблем історії педагогіки, освіти (освітні процеси та явища, педагогічна думка) у певний історичний період» (Березівська, 2019: 5), «наука, яка вивчає процес розвитку педагогічної науки, з'ясує, як поступово еволюціонувала педагогічна думка впродовж великого за часом історичного періоду», «процес і результат накопичення знань про розвиток історії педагогіки» (Кулик, 2010: 172), «наука, яка базується на результатах роботи науковців» (Голубнича, 2012).

Поділяючи позиції науковців щодо взаємодоповнювальної ролі педагогічної історіографії, завдяки чому «можна встановити справжність, об'єктивність відомостей у цій галузі, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, систематизувати знання про історико-педагогічний процес» (Н. В. Коляда), ототожнення історіографії конкретної проблеми з підґрунтям науково-педагогічних досліджень (Н. Р. Петрошук), розгляду історико-педагогічних досліджень як системи, яка, «будучи відносно стійкою, відображає розвиток науки й тому не є сталою, абсолютно непорушною; вона поповнюється новими поняттями й термінами в міру відкриття нових фактів і виявлення раніше невідомих закономірностей» (О. Б. Петренко), розгляду педагогічного/історичного джерела, історика педагогіки – інтерпретатора джерела й самого історико-педагогічного дослідження в нерозривній тріаді, важливим складником якої є особистість дослідника (Сухомлинська, 2003), необхідності рецепції історико-педагогічного дослідження, що «дає можливість оцінити національний педагогічний досвід, творячи «дзеркало» для його розгляду, дає матеріал для розвитку освіти або вдосконалення її окремих елементів через наповнення їх новим смислом та ефективним досвідом» (Дічек, 2015: 84), позитивного впливу історико-педагогічних досліджень на розвиток вітчизняної педагогічної думки, їх пізнавальних, наукових і соціальних функцій, історіографію дослідження проблеми неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання розуміємо як сукупність дослідницьких науково-педагогічних праць, спрямованих на вивчення означеної проблеми від часу її актуалізації та до сьогодення й основне її завдання вбачаємо в об'єктивному висвітленні історії питання неперервної підготовки вчите-

лів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання з урахуванням трансформацій ідей, поглядів на досліджувану нами проблему.

Для досягнення об'єктивності інтерпретації історії наукових поглядів на проблему неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання вважаємо за доцільне сформувати й класифікувати джерельну базу наукового пошуку, яка розуміється як «комплекс, сукупність джерел, що становлять основу наукового дослідження» (Калакура, Войцехівська, Павленко, 2002: 11).

Звертаючись до класифікації джерельної бази з проблеми неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, урахуємо, що класифікація вважається ефективним інструментом здійснення якісного історико-педагогічного пошуку та дає змогу впорядкувати пізнавальну діяльність науковця, дослідника, інтерпретатора джерела, сприяє відображенню «об'єктивно існуючого зв'язку між різними категоріями джерел», становить теоретичну передумову джерелознавчого аналізу (Дічек, 2015: 80), основу історико-педагогічних досліджень і визначає якість історико-педагогічного пізнання та достовірність тлумачення одержаного знання.

Аналізуючи плюралістичні підходи до класифікації джерел наукового пошуку, які передбачають поділ джерел на «нормативні матеріали, первинні документи навчально-виховних установ, навчальних закладів та органів народної освіти, вторинні документи навчально-виховних установ, особисті документи, мемуари, статистичні матеріали», речові, письмові, усні, етнографічні, лінгвістичні (фольклорні), фотокінодокументи й фотодокументи (Шмідт, 1983: 9–13); документальні, оповідні, особового походження, масові, немасові, історіографічні, підручникотворення, наочні, електронні (Гупан, 2002: 67); усні джерела – усні доповіді, дебати, виступи в дискусіях, лекції, семінарські заняття; писемні – оповідальні, дидактичні, документальні (Голубнича, 2012: 33); архівні документи, нормативно-правову базу, науково-теоретичні джерела, джерела-факти (нормативно-правові акти, статистичні матеріали, документи, які фіксують факт певного педагогічного явища, зокрема такого, що відбувається вперше); джерела-ідеї (педагогічні ідеї, які з часом були покладені в основу проектів освітніх реформ або розроблення нових методів і технологій навчання); джерела-оцінки (історіографічні праці, рецензії, спогади); джерела-продукти науково-освітньої діяльності (концепції, стандарти, навчальні про-

грами, підручники, методики, обладнання, електронні засоби навчального призначення, учнівські роботи) (Головко, 2016), законодавчі та нормативні документи, діловодну документацію, статистичні матеріали, навчальну та науково-методичну літературу, матеріали періодичних видань, наукові праці (монографії, дисертації, наукові публікації) (Т. Г. Гавриленко), філософські праці, наукознавчі роботи, роботи з методології історико-наукового знання, роботи з проблем методології педагогіки та історії педагогіки; історико-педагогічні дослідження, присвячені загальним питанням розвитку педагогічної науки, персоналіям українських педагогів, аспектам розвитку дидактики, теорії виховання й теорії управління школою; першоджерела, автентичні матеріали – статті, книги та дисертації (О. В. Адаменко); нормативно-правові акти, архівні документи, нарративні джерела (Н. А. Сейко); джерела нормативно-правового характеру, архівні матеріали, періодичні видання, праці вітчизняних науковців, навчальні плани навчальні програми, шкільні підручники та методичну літературу для вчителів; інтерпретаційні джерела: монографії, брошури, статті, присвячені досліджуваній темі або дотичні до неї; довідкову літературу та сучасні підручники й посібники (О. Б. Петренко), документальні джерела – міжнародні та державні документи, аналітичні праці (монографії, дисертації), науково-педагогічну періодику (А. А. Вербенець); законодавчо-нормативні документи досліджуваного періоду; законодавчі документи Президента, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України; інтерпретаційні джерела; матеріали форумів і конференцій професійних організацій педагогів; інтернет-ресурси; документи й матеріали з фондів бібліотеки (Т. І. Бондар); дослідження безпосередньо з теми наукового пошуку; теоретичні доробки, присвячені ключовим проблемам наукового пошуку; сучасні напрацювання з питань наукового пошуку (К. С. Волкова), вважаємо доцільним урахувати критерії класифікації.

Цінним у контексті дослідження є розуміння джерельної бази як системи, визначальною рисою якої є «цілісність множини елементів та особливості функціональних зв'язків між ними, що забезпечує максимальне досягнення цілей системи» (Головко, 2016), різні підходи до критеріїв класифікації джерельної бази, завдяки чому «досягається розроблення системи джерельної бази, розширюється предметне поле дослідництва історії освіти. Система дає можливість орієнтуватися у ресурсах джерельної бази освіти,

виявляти її резерви та корегувати процес освоєння науковцями розмаїття різних груп джерел» (Гупан, 2002: 11).

Аналізуючи дисертаційні дослідження з питань неперервної освіти педагога та інклюзивного навчання, ми дійшли висновку, що джерельну базу з проблеми дослідження можна класифікувати за такими видами: нормативно-правові акти, дисертаційні та монографічні праці, навчально-методичні видання, періодичні видання, аудіовізуально-цифровий контент.

До нормативно-правових джерел відносимо концептуальні документи в галузі освіти, які декларують проблему професійного вдосконалення педагога, зокрема Державний стандарт початкової освіти, професійний стандарт «Вчитель початкових класів», Концепцію «Нова українська школа», Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійний розвиток працівників», Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, Типове положення про атестацію педагогічних працівників, низку міжнародних документів щодо інклюзії. У цих документах анонсовано дієвий законодавчо-адміністративний супровід щодо рівних можливостей в отриманні освіти дітей з особливими потребами й закладено механізми протидії будь-яким дискримінаційним діям стосовно організації освіти в умовах інклюзії. Як слушно зауважує А. А. Вербенець, у цих документах «акцентовано на повазі до притаманної людині гідності, індивідуальності, особистої самостійності (свободі вибору, незалежності), повному й ефективному залученні та включенні до суспільства, рівності можливостей, розвитку здібностей дітей із обмеженими можливостями» (Вербенець, 2019: 11).

Для забезпечення розробки в контексті вирішення завдань дослідження заходів науково-методичного супроводу неперервної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання доцільно взяти до уваги наведені в дисертаційних роботах сучасні бачення неперервної освіти загалом, яка науковцями XXI століття трактується як «цілеспрямована та систематична діяльність з метою підвищення професійної компетентності, вдосконалення знань, умінь, навичок, що не закінчується в стінах певного закладу освіти, а продовжується протягом життя (самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток) (Н. М. Маланюк), «неперервний і керований процес набуття ними досвіду професійної діяльності, що передбачає послідовне

чергування навчання в системі спеціально створених закладів освіти з професійною діяльністю або практикою для формування професійної компетентності й успішної професійної діяльності з урахуванням сучасних вимог ринку праці до фахівців», розглядається з позицій наступності й фундаментальності (О. І. Гулай, С. С. Пугач), неперервність розуміється як специфічний принцип розвитку педагогічної майстерності, перетворення життєвого і професійно-педагогічного досвіду (Н. Я. Оверко), у яких наголошується на необхідності професійної готовності педагога до неперервного професійного розвитку (В. В. Ільчук), на транскордонності й безнаціональності неперервної освіти, яка є «основною тенденцією соціально-економічного розвитку спільнот і розвитку професійної освіти на початку XXI століття» (Г. О. Ковальчук).

Означені в сучасній періодиці парадигмальні тенденції педагогічної освіти є важливим атрибутом нашого наукового пошуку, зокрема беремо до уваги особливості смарт-освіти в контексті набуття вчителями початкових класів «компетентностей і компетенцій для гнучкої й адаптованої взаємодії з соціальним, економічним і технологічним середовищем», адже саме до такого середовища можуть бути віднесені умови інклюзивного навчання, урахуємо неперервну підготовку вчителя початкової школи, який буде здатний використовувати переваги «глобального інформаційного суспільства щодо забезпечення освітніх потреб та інтересів» (Гуревич, Кадемія, 2016: 75)

здобувачів освіти з обмеженими можливостями при здійсненні професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

До п'ятої групи джерел наукового пошуку відносимо аудіовізуально-цифровий контент, який поповнюється матеріалами роботи педагогів-практиків в умовах інклюзивного навчання. Сюди можна віднести публікації розробок уроків, виховних занять учителів-практиків на освітніх онлайн-ресурсах (Учительський журнал онлайн, форум «Урок», методичний портал, Всеосвіта), наповнення авторським контентом за результатами власного досвіду персональних сайтів і блогів педагогів. Це розробки занять, записи відеотрансляцій занять чи їх фрагментів, виховних заходів, які ілюструють роботу педагога в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки. Отже, на основі аналізу підходів до класифікації джерельної бази та практики класифікації джерел у наукових дослідженнях, джерел з проблеми неперервної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання джерела дослідження можна класифікувати за такими видами: нормативно-правові акти, дисертаційні та монографічні праці, навчально-методичні видання, періодичні видання, аудіовізуально-цифровий контент. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що здійснена вище класифікація джерельної бази з проблеми неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання дає підстави для опису історіографії дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавств : наук.-допом. бібліогр. покажч. / НАПН України, вид. заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
2. Вербенець А. А. Розвиток інклюзивної освіти в Республіці Мальта: джерельна база дослідження. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 11. С. 7–15.
3. Головка М. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 20 (1–2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 455–461.
4. Голубничка Л. О. Джерела педагогічної історіографії. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2012. Вип. 32. С. 33–46.
5. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
6. Гуревич Р., Кадемія М. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 71–78.
7. Дічек Н. Рецепція в порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях: методологічні аспекти. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 78–87.
8. Історичне джерелознавство : підручник / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. Київ : Либідь, 2002. 488 с.
9. Калакура Я. С. Українська історіографія. Київ : Генеза, 2004. 495 с.
10. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 402 с.
11. Кулешов С. Документальні джерела наукової інформації як об'єкт дослідження інформатики. *Студії з архів. справи та документознавства. УДНДІАСД*. 1996. Т. 1. С. 72–76.
12. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів : ЧНПУ, 2010. Вип. 79. С. 172–174.

13. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. С. 27–66.

14. Шмидт С. О. Источниковедение в кругу других научных дисциплин и вопросы классификации источников: (Постановка вопроса). *Актуальные проблемы источниковедения и специальных исторических дисциплин* : тезисы докл. 4-й Всесоюз. конф., (Днепропетровск, 31 октября – 2 ноября 1983). Москва, 1983. С. 5.

REFERENCES

1. Berezivska L.D. Reformuvannya zahalnoi serednoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstv [Reformuvannya zahalnoi serednoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstv]: nauk.-dopom. bibliohr. pokazhch. / L. D. Berezivska; NAPN Ukrainy, vyd-nia zah. pedahohiky ta filosofii osvity, DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskooho. Vinnytsia: TOV «TVORY», 2019. 251 s. [in Ukraine].

2. Verbenets A.A. Rozvytok inkluzyvnoi osvity v Respublitsi Malta [Development of inclusive education in the Republic of Malta: a source of research]: dzherelna baza doslidzhennia. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka*. Serii: Pedahohika. 2019. Vyp. 11. S. 7–15 [in Ukraine].

3. Holovko M. Systema dzherelnoi bazy istorii metodyky navchannia fizyky v Ukraini [The system of the source base of the history of methods of teaching physics in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 20 (1–2016). Ch. 2. Kamianets-Podilskyi, 2016. S. 455–461 [in Ukraine].

4. Holubnycha L.O. Dzherela pedahohichnoi istoriografii [Sources of pedagogical historiography]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. 2012. Vyp. 32. S. 33–46 [in Ukraine].

5. Hupan N. M. Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy]. Kyiv: A.P.N., 2002. 224 s. [in Ukraine].

6. Hurevych R., Kademiia M. Smart-osvita – nova paradyhma suchasnoi systemy osvity [Smart education is a new paradigm of the modern education system]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*. 2016. №4. S. 71–78 [in Ukraine].

7. Dichek N. Retseptsiia v porivnialno-pedahohichnykh ta istoriko-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Reception in comparative pedagogical and historical pedagogical research]: metodolohichni aspekty. *Pedahohika i psykhohiia*. 2015. № 2. S. 78–87 [in Ukraine].

8. Istorychne dzhereloznavstvo [Historical source studies]: pidruchnyk / Ya.S. Kalakura, I.N. Voitsekhivska, S.F. Pavlenko ta in. Kyiv: Lybid, 2002. 488 s. [in Ukraine].

9. Kalakura Ya. S. Ukrainska istoriografii [Ukrainian historiography]. Kyiv: Heneza, 2004. 495 s. [in Ukraine].

10. Kovalchuk V. Yu. Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-etodolohichnoi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Modernization of professional and ideological-methodological training of a modern teacher]: dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 2006. 402 s. [in Ukraine].

11. Kuleshov C. Dokumentalni dzherela naukovoï informatsii yak obiekt doslidzhennia informatyky [Documentary sources of scientific information as an object of computer science research]. *Studii z arkhiv. spravy ta dokumentoznavstva*. UDNDIASD. 1996. T.1. C. 72–76 [in Ukraine].

12. Kulyk I. O. Pedahohichna istoriografii – novatsiinyi napriamok istorykopedahohichnykh doslidzhen [Pedagogical historiography is an innovative direction of historical and pedagogical research]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*. Chernihiv: ChNPU, 2010. Serii: pedahohichni nauky. Vyp. 79. S. 172–174 [in Ukraine].

13. Sukhomlynska O.V. Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to a new dimension]. *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*. Kyiv: A.P.N., 2003. S. 27–66 [in Ukraine].

14. Shmidt C. O. Istochnikovedenie v krugu drugih nauchnykh distsiplin i voprosy klassifikatsii istochnikov: (Postanovka voprosa) [Source studies in the circle of other scientific disciplines and questions of classification of sources: (Asking a question)]. *Aktualnye problemy istochnikovedeniya i spetsialnykh istoricheskikh distsiplin: tezy dokl. 4-y Vsesoyuz. konf., (Dnepropetrovsk, 31 oktyabrya – 2 noyabrya 1983)*. Moskva, 1983. С. 5. [in Russian].

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-47>**Артем ДУНДЮК,***orcid.org/0000-0003-4600-0164*

викладач спеціалізаційних

Рівненського автотранспортного фахового коледжу

Національного університету водного господарства та природокористування

(Рівне, Україна) *artdy@ukr.net*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в автотранспортних коледжах, яка спроможна відтворити досліджуваний феномен на практиці.

Показано доцільність її побудови, яка зумовлена необхідністю пошуку нових моделей підготовки компетентних фахівців і механізмів їх реалізації в умовах упровадження в процес професійного навчання компетентнісного підходу та сучасних освітніх інформаційних технологій: мультимедійних, інтерактивних, гіпертекстових, хмарних, телекомунікаційних, Інтернет-технологій, SMART-технологій, web-технологій.

Визначено, що основою побудови моделі є сучасні методологічні підходи (професіографічний, особистісний, компетентнісний, діяльнісний, системний та інтеграційний) як визначальні орієнтири досягнення якості професійної підготовки.

Розкрито зміст компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного транспорту (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, організаційно-діяльнісного й особистісного); визначено їх змістове наповнення

Доведено, що основні принципи формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автотранспортного транспорту можна класифікувати на дві групи: загальнодидактичні (цілеспрямованості, гуманізації, науковості, систематичності, співробітництва, інтеграції) та специфічні дидактичні принципи професійної освіти (фундаменталізації, професіоналізму, зв'язку теорії з практикою, професійного саморозвитку).

Виділено три етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного транспорту: адаптаційно-мотиваційний, стабілізаційно-інтегральний і професійно-діяльнісний.

Відмічено комплекс педагогічних умов, які дають змогу реалізувати модель, а також виділено індикатори для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного транспорту.

Ключові слова: модель, структурно-функціональна модель, компетентність, професійна компетентність.

Artem DUNDIUK,*orcid.org/0000-0003-4600-0164*

Teacher of Special Disciplines

Rivne Autotransport Professional College

of the National University of Water and Environmental Engineering

(Rivne, Ukraine) *artdy@ukr.net*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MOTOR TRANSPORT SPECIALISTS

The article is devoted to the theoretical substantiation of the structural-functional model of formation of future technicians-technologists professional competence with the use of information and communication technologies in motor transport colleges, which is able to reproduce the studied phenomenon in practice.

The expediency of its construction is shown, which is conditioned by the need to find new models of training of component specialists and mechanisms of their realization in the conditions of introduction in the process of a professional training of competent approach and modern educational information technologies: multimedia, interactive, hypertext, cloud, smart and web technologies.

It is determined that the basis of the model is modern methodological approaches (professional, personal, organizational activity, system and integration, as definite guidelines for achievers the quality of training

The content of components of the professional components of future road transport specialists (cognitive, organizational-activity and personal) is determined.

It is proved that the basic principles of formation of professional competence of future technicians – technologists of motor transport can be classified into two groups.

All-didactic (purposefulness, humanization, scientificity, systematicity and consistency, accessibility, clarity, informatization, emotionality, cooperation, integration) and specific principles of vocational education (fundamentalization, professionalism, connection of theory with practice), professional self-education/

There are three stages of formation of professional competence of future road transport specialist: adaptic-motivational, stabilization-integrated and professional activity.

The complex of pedagogical conditions, which allow to realize a model, is noted and also the indicators for definition of levels of formation of professional competence of future road transport experts are highlighted.

Key words: *model, structural and functional model, competence, professional competence.*

Постановка проблеми. Швидкі зміни в соціально-економічному, політичному житті країни, виклики глобалізації, домінування новітніх технологій на виробництві визначають об'єктивну потребу у висококваліфікованих фахівцях з яскраво вираженим творчо-особистісним потенціалом і вдосконаленою професійною підготовкою, здатних до пошуку нестандартних шляхів реалізації професійних завдань. Це зумовлює підвищення вимог до якості рівня підготовки професійності майстерності майбутніх фахівців з урахуванням їхніх особистісно-професійних запитів і потреб, формування професійних навичок, набуття досвіду. Особливо це стосується тих майбутніх спеціалістів, які в період зростання важливості автотранспорту пов'язані з експлуатацією та обслуговуванням автомобільних засобів у країні й у регіоні. І саме це спричиняє необхідність забезпечення формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту.

Аналіз досліджень. Одним із найважливіших методів наукового дослідження є моделювання – вивчення або уточнення характеристик певного об'єкта за допомогою спостережень або експериментів, проведених із його моделлю. Моделювання використовують у різних галузях: у космосі, на транспорті, в освіті, у біології, медицині, економіці, нових технологіях на виробництві тощо. Видатний дослідник Ю. Бабанський, аналізуючи процес моделювання, визначив його основні особливості: по-перше, воно дає змогу наочно, у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису, окреслити процес, який вивчається; по-друге, на основі використання аналогій, які, як відомо, мають не тільки пояснювальну, а й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю суттю (Бабанський, 1982). Головна перевага залучення методів моделювання полягає в можливості цілісно охоплювати систему. «Моделювання (фр. *modele* – зразок, прообраз) – відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення. Модель є ніби мостом між теорією та практикою» (Аніщенко, 2005: 63).

Відмітимо, що «модель» у перекладі з французької мови *modele* – міра, зразок, норма;

у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу (Криштанович, 2018). Науковець В. Штофф розглядає модель як подумки подану або реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт (Штофф, 1966). На думку Є. Оганесяна, педагогічна модель повинна будуватися при дотриманні принципу подібності самої моделі й проектного об'єкта, а отже, вона повинна охоплювати об'єкт у цілому за важливими та впізнаними ознаками (Оганесян, 2005).

За визначенням О. Вербило, «модель фахівця – це ідеальний образ, що відображає інтелектуальне обличчя особистості, мотивацію професійної діяльності та кваліфікаційну характеристику» (Вербило, 1995: 14).

Як відмічають дослідники О. Недосека й С. Тарасова, педагогічна модель повинна прогнозувати ефективну зміну об'єкта (Недосека, Тарасова, 2011). Погоджуємося з міркуваннями Р. Горбатюка та В. Кабака, якщо розглядати модель фахівця як «функцію» його підготовки, то необхідно виокремити вхідний і вихідний параметр: вхідний параметр – людина, мотивована на набуття фахових компетентностей; вихідний параметр – фахівець, сформований за допомогою отриманої моделі (Горбатюк, Кабак, 2015).

Проблема моделювання педагогічного процесу відображена в науковому доробку вітчизняних науковців: О. Аніщенко, А. Алексюка, О. Березюка, І. Беха, В. Бондар, С. Вітвицької, С. Гончаренка, З. Курлянд, Л. Романишиної, О. Рудницької, О. Пехоти, С. Сисоєвої, О. Ярошенко й інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в автотранспортних коледжах фахівця автомобільного транспорту, яка спроможна відтворити досліджуваний феномен на практиці.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження об'єкта модель не має самостійного значення, вона є лише засобом його піз-

нання. З огляду на це, моделювання передбачає чітке визначення мети створення моделі, підходи, принципи, визначення її структурних складників і взаємозв'язків, які існують між ними, практичну перевірку (апробацію) моделі.

Метою моделювання є проектування наочного образу організації навчальної діяльності студентів, що створюється в освітньому процесі коледжу з метою формування професійної компетентності майбутнього фахівця автомобільного транспорту, сприяє етапності, послідовності й ефективності досліджуваного шляху.

В основу структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутнього фахівця автомобільного транспорту покладено структурні блоки, які дають уявлення про різні аспекти процесу формування професійної компетентності, а саме: нормативно-цільовий, сутнісно-змістовий та оцінно-рефлексивний.

Нормативно-цільовий блок представлений метою, завданнями, загальнонауковими підходами, принципами формування професійної компетентності.

Розробка моделі в ході освітнього процесу в закладі вищої освіти, що забезпечує зближення навчання студентів з їхньою майбутньою професійною діяльністю, базувалася на таких методологічних підходах: професіографічному, особистісному, компетентнісному, діяльнісному, системному та інтеграційному.

Для організації процесу формування професійної компетентності фахівців автомобільного транспорту необхідна певна множина принципів, яка дала змогу правильно організувати всі його етапи та інші компоненти. Основні принципи формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту ми класифікували на дві групи:

1. Загальнодидактичні: цілеспрямованості, гуманізації, науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності, інформатизації, емоційності, співробітництва, інтеграції.

2. Специфічні дидактичні принципи професійної освіти: фундаменталізації, професіоналізму, зв'язку теорії з практикою, професійного саморозвитку.

Розглянуті принципи в освітньому процесі виступали в тісному взаємозв'язку, функціонуючи як цілісний комплекс. Тільки системне впровадження методологічних принципів забезпечувало правильне визначення завдань, відбір змісту, форм, методів і засобів найдоцільнішої діяльності під час формування професійної компетентності майбутніх автомобільного транспорту.

Сутнісно-змістовий блок показує етапи формування професійної компетентності, її функції, взаємодію суб'єктів освітнього процесу і структурні компоненти.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту є послідовністю трьох етапів: адаптаційно-мотиваційного, стабілізаційно-інтегрального та професійно-діяльнісного. До функцій компетентності віднесемо мотиваційно-спонукальну, гностичну, комунікативну, ціннісно-рефлексивну, емоційно-вольову, діяльнісну й інноваційну функції.

Засвоєння змісту професійної компетентності здійснюється через організацію діяльності студентів упродовж усього періоду навчання й має динамічний характер. Упродовж періоду навчання для майбутніх техніків-технологів характерними є професійне навчання та професійна діяльність. У процесі професійного навчання майбутній фахівець отримує знання основних фактів із фундаментальних і фахових дисциплін, набуває вміння загальних методів об'ємного комплексу робіт з технічного обслуговування автотранспорту, здобуває навички роботи з електротехнічними, електронними, мікропроцесорними системами, володіє новітніми технологіями у сфері сервісу й обслуговування транспорту, учиться використовувати різні підходи та різні методи до введення найважливіших понять автомобільного транспорту. Поряд із фундаментальною теоретичною підготовкою відбувається самовдосконалення, професійний розвиток, розвиток самосвідомості, здатність до рефлексії та самоаналізу здобувачів освіти. Упродовж періоду навчання розпочинається професійна діяльність майбутнього техника-технолога: під час виробничої практики, науково-дослідної роботи, участі в студентських конференціях, а також формується система суспільно значущих цінностей.

До структурних складників віднесемо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та особистісний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент є базисним для формування інших структурних компонентів і проявляється під час розвитку інтересу до здобуття знань із фахових дисциплін; удосконалення професійної ерудиції та мотивації на розширення діапазону професійних можливостей шляхом проходження виробничої практики; прагнення до досконалого володіння професією через участь у науково-дослідній роботі.

Когнітивний компонент характеризує обсяг знань: глибину, системність, стиль мислення, теоретичну підготовленість до виконання певних практичних професійних дій, що формуватимуть

необхідні вміння й навички для роботи фахівця автомобільного транспорту.

Організаційно-діяльнісний компонент визначається здатністю до професійної самореалізації, умінням ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, плануванням кроків щодо їх досягнення, якісним виконанням завдань навчальних і реальних практик і досягненням цілей самовдосконалення, сформованістю професійних умінь.

Особистісний компонент професійної компетентності охоплює володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, уміння організувати раціонально свою працю без переважань, володіння на високому рівні професійною діяльністю в певній галузі; готовність до професійного зростання; умотивованість до праці в професії, задоволення професією.

Реалізувати модель дає змогу комплекс педагогічних умов, пріоритетними з яких, на нашу думку, є:

- формування позитивної мотивації в навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання;

- дуальна освіта як одна з форм професійного навчання;

- використання комплексу ігрових технологій навчання в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців автомобільного транспорту;

- інтеграція навчальних і фахових дисциплін.

Реалізація педагогічних умов можлива при добірї інструментарію, до якого входить низка засобів, методів і форм навчального процесу. Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців набуває ефективності, якщо вони використовуються системно та поєднуються з традиційними технологіями навчання (Коваль, 2008; Поясок, 2010: 20), тому освітній процес відбувається з використанням як традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна робота студентів), так й інноваційних. В освітньому процесі коледжу застосовуються мультимедійні, інтерактивні, гіпертекстові, хмарні, телекомунікаційні, Інтернет-технології, SMART-технології, web-технології, хоча такий поділ є досить умовним, оскільки всі вони функціонують на єдиних концептуальних засадах і принципах.

В оцінно-рефлексивному блоці моделі, користуючись загальноприйнятими критеріями, шкалами оцінювання, а також напрацюваннями М. Ануфрієва (Ануфрієв, 1999) та В. Ортинського (Ортинський, 2009) виділяємо такі індикатори:

- критерії компонентів: мотиваційно-ціннісного (сформованість мотивів, цілей і цінностей майбутньої професійної діяльності); когнітивного (знання й уявлення про себе як професіонала, про обрану професію, професійну спільноту); діяльнісного (наявність сформованих професійних умінь і навичок майбутніх техніків-технологів), особистісного (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань і знань, емоційно позитивне сприйняття професії);

- різні засоби оцінювання: а) тести закритої форми: альтернативні, з множинним вибором; на відновлення відповідності частин; на порівняння й протиставлення; на відтворення правильної послідовності; б) тести відкритого типу; традиційні контрольні роботи; в) опитувальники з множинними відповідями, анкетування; г) банк запитань; банк кейсів тощо;

- різноманітні види оцінювання: попереднє, поточне, періодичне, модульне, підсумкове; взаємооцінювання; самооцінювання;

- різні форми оцінювання: а) усна (індивідуальне опитування, залік, екзамен); б) письмова (контрольні роботи, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль); в) фронтальна (питання до групи); групова (для оцінювання групового завдання); г) індивідуальна;

- найрізноманітніші форми організації оцінювання: семінари; практичні і лабораторні заняття; конференції (науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, оглядові, комплексні); науково-теоретичні колоквиуми; заліки; іспити; державна атестація.

Результати формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту характеризуються рівнями сформованості компетентності: високим, достатнім, середнім, низьким.

Керуючись науковими джерелами з педагогіки, психології, інформатики, філософії, менеджменту, можна конкретизувати тип моделі реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього фахівця автомобільного транспорту. Модель формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в автотранспортних коледжах фахівця автомобільного транспорту є концептуальною (реалізує як загальновідомі, так і нові концепції, виявлені в процесі дослідження; формалізує алгоритм реалізації компетентнісного підходу як об'єкта моделювання, який відображає авторське бачення проблеми, формулює змістове

наповнення й установлює причинно-наслідкові зв'язки в межах системи, визначеної метою); процесуальною (передбачає встановлення основних етапів реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці, їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання); функціональною (акцентує особливості функціонування компетентнісної парадигми як цілісної системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем); частково структурною (виокремлює компоненти компетентнісного підходу); прогностичною (описує майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу); динамічною (відображає

зміни, які відбуваються внаслідок упровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі).

Отже, модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту охоплює всі аспекти їхньої фахової підготовки та сприяє досягненню заявленої мети.

Висновки. Подальші напрями наших досліджень пов'язуємо з детальним аналізом сутнісно-змістового блоку моделі, що передбачає обґрунтування методики формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту та добір доцільних педагогічних форм, методів і засобів її впровадження в процес професійно-практичної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій. Навчальний посібник / за ред. Н. І. Яковець. Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. С. 63.
2. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України : науково-практичний посібник. Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. 369 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методологические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
4. Вербило О. Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін : навчальний посібник для викладачів і студентів вузів. Київ : Вища школа, 1995. 126 с.
5. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій : монографія. Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264с.
6. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 44с.
7. Криштанович С. Цінність моделі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту *Молодь і ринок*. 2018. № 9. С. 49–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_9_11.
8. Недосека О. Н. Педагогическая модель социальной адаптации студентов-педагогов к будущей профессиональной деятельности. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 3 (6). С. 295–299.
9. Отанесян Е. В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 406 с.
10. Ортинський В. А. Педагогіка вищої школи. Київ, 2009. 470 с. URL: http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl.
11. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 44 с.
12. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 304 с.

REFERENCES

1. Anishchenko O. V. Suchasni pedahohichni tekhnolohii:kurs lektzii. [Modern pedagogical technologies: a course of lectures]. Navchalnyi posibnyk; / Za red. N. I. Yakovets. Nizhyn : Vyd-vo NDPU im. M. Hoholia, 2005. S. 63 [in Ukrainian].
2. Anufriyev M. I. Vyshchyi zaklad osvity MVS Ukrainy [Higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]: nauk.-prakt. posib. X. : Un-t vnutr. sprav, 1999. 369 s. [in Ukrainian].
3. Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa: metodologicheskie osnovy [Optimization of the educational process: methodological foundations]. M. : Prosveschenie, 1982. 192 s. [in Russian].
4. Verbylo O. F. Teoretychni osnovy navchannia ekonomichnykh dystsyplin [Theoretical foundations of teaching economic disciplines]: navch. posib. dlia vykladachiv i studentiv vuziv. Vyscha shkola, 1995. 126 s. [in Ukrainian].
5. Horbatiuk R. M., Kabak V. V. Pidhotovka maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy kompiuternykh tekhnolohii [Preparation of future pedagogical engineers for professional activity by means of computer technologies]: monohrafiia. Lutsk : VMA «TEREN», 2015. 264 s. [in Ukrainian].
6. Koval T. I. Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky z informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv [Theoretical and methodical bases of professional training in information technologies of future managers-economists]: avtoref. dys.... dok. ped. nauk: 13.00.04 / Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. Kyiv, 2008. 44 s. [in Ukrainian].
7. Kryshtanovych S. Tsinnist modeli formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv fizychnoi kultury i sportu [The value of the model of formation of professional competence of future managers of physical culture and sports]. *Molod i rynek*. 2018. № 9. S. 49–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_9_11/ [in Ukrainian].

8. Nedoseka O. N. Pedagogicheskaya model sotsialnoy adaptatsii studentov-pedagogov k budushey professionalnoy deyatelnosti. [Pedagogical model of social adaptation of student teachers to future professional activities]. Vektor nauki TGU. 2011. № 3 (6). S. 295–299 [in Russian].

9. Oganesyanyan E. V. Kulturologicheskaya model pedagogicheskoy praktiki v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Cultural model of pedagogical practice in the system of higher pedagogical education]: diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / M., 2005. 406 s. [in Russian].

10. Ortynskiy V. A. Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school] / K., 2009. 470 s. URL: http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortynskiy_vl [in Ukrainian].

11. Poiasok T. B. Systema zastosuvannya informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ekonomistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The system of application of information technologies in professional training of future economists in higher educational institutions]: avtoref. dys... dokt. ped. nauk: 13.00.04 / Kyiv, 2010. 44 s. [in Ukrainian].

12. Shtoff V. A. Modelyrovanye y fylosofyia [Modeling and philosophy]. M. : Nauka, 1966. 304 s. [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-48>**Ольга ЄФІМОВА,***orcid.org/0000-0001-8658-9685**кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**(Київ, Україна) oefimova@ukr.net***Оксана ЗАРІВНА,***orcid.org/0000-0002-9821-4482**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**(Київ, Україна) oksanazarina5@gmail.com***Наталія ХИМАЙ,***orcid.org/0000-0002-2625-7301**старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**(Київ, Україна) khimai@meta.ua*

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена актуальній темі сучасного світу – толерантному контактуванню в полікультурному просторі, адже глобальне суспільство зблизило етноси, національності, континенти, які мусять задля миру і злагоди, попри свою інішність, співіснувати, співпрацювати, бути терпимими один до одного. Невміння толерантно ставитися один до одного провокує непорозуміння, конфлікти, війни.

У науковому дискурсі є вагома кількість досліджень поняття «толерантність», але вони в основному стосуються філософії. Тут акцентовано на педагогічному підґрунті питання, згруповано найбільш значущі, на наш погляд, дефініції, які розкривають повний зміст. Виведено мету статті – показати важливість освітнього середовища у формуванні толерантності студентства, доведено, що рівень толерантності прямо пропорційний рівню освіти. Важливо поряд із навчанням основної професії формувати громадянина відкритого суспільства, який однаково якісно зможе адаптуватися до оточення в будь-якій частині планети.

Проблема розглядається на основі двох концепцій виховання під час навчання студентів: інтернаціонального (глобального) та полі-(мульти)-культурного виховання, які, відповідно, означають: перша – освоєння культури інших народів і спрямованість на виховання культури миру, розумного космополітизму; друга – взаємовідношення, взаєморозуміння, взаємодію, взаємовплив, взаєморозвиток. Педагоги багатьох країн світу розробляють і використовують на практиці різні навчальні програми й технології навчання, націлені на формування толерантності студентів. А це – навчання засобів зняття емоційного напруження й конструктивного вираження агресії, ознайомлення з методами самовиховання духовних, моральних якостей особистості, вивчення природи стереотипів, особливостей процесу їх виявлення, ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації.

Ключові слова: толерантність, освітній процес, студенти, культура, навчальні програми.

Olha YEFIMOVA,*orcid.org/0000-0001-8658-9685**Candidate of Pedagogical Sciences,**Senior Lecturer at the Department of Technical English № 2**National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”**(Kyiv, Ukraine) oefimova@ukr.net*

Oksana ZARIVNA,

orcid.org/0000-0002-9821-4482

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) oksanazarina5@gmail.com*

Nataliia KHYMAI,

orcid.org/0000-0002-2625-7301

*Senior Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) khimai@meta.ua*

FORMATION OF STUDENT TOLERANCE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the current issue of the modern world, this is tolerant contact in a multicultural space, because the global society has brought together ethnic groups, nationalities, continents, which must coexist, cooperate, be tolerant to each other. The inability to be tolerant to each other provokes misunderstandings, conflicts, wars.

There is a significant amount of research on the concept of "tolerance" in scientific discourse, but they are mainly related to philosophy. In our article the issue is emphasized on a pedagogical basis, grouped the most significant, in our opinion, definitions that reveal the full meaning.

The purpose of the article is to show the importance of the educational environment in the formation of student tolerance, and it is proved that the level of tolerance is directly proportional to the level of education. It is important, along with learning the main profession, to form a citizen of an open society who will be equally able to adapt to the environment in any part of the planet.

The problem is solved on the basis of two concepts of education during students' education: international (global) and poly- (multi)-cultural education, which respectively mean: the first – mastering the culture of other peoples and focus on educating a culture of peace, reasonable cosmopolitanism; the second relationships, mutual understanding, interaction, mutual influence, mutual development. Teachers in many countries around the world develop and put into practice various teaching programs and learning technologies aimed for building student tolerance. These are training in means of relieving emotional tension and constructive expression of aggression, acquaintance with methods of self-education of spiritual, moral qualities of personality, the study of nature of stereotypes, features of the process of their detection, role in the formation of prejudices, racism, discrimination.

Key words: *tolerance, educational process, students, culture, educational programs.*

Постановка проблеми. Тривале існування людей у системі тоталітарних відносин сформувало в них негативне ставлення одне до одного, підозру, несприйняття особливо за майновими, національними, расовими, релігійними та іншими ознаками. Нинішні відносини між людьми, що складаються в системі ринкових і демократичних трансформацій, потребують реального, а не ідеологічного порозуміння. Толерантність у цьому сенсі постає як потреба, на задоволення якої мають бути мобілізовані всі виховні, просвітницькі й культурні засоби. А головну роль тут має відіграти освіта, яка озброює людину передовими знаннями, виховує гуманістичні духовні якості, обумовлює людське ставлення до світу.

Проблема актуалізується в ситуації, коли в нашій країні за останні роки істотно зменшилася кількість людей, які толерантно ставляться одне до одного. Ми вважаємо, що сьогодні це одне з ключових питань, на яке повинні звернути увагу педагоги, це виховання сучасного студента в

толерантному ставленні одне до одного, позазі та взаєморозумінні, адже саме в царині освіти, де в молодому віці людиною засвоюється досвід у вигляді системи знань, умінь, навичок і відносин, створюються найсприятливіші умови для формування толерантності. Невипадково основну роль у формуванні толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, культур, традицій, релігій, завжди відводили та відводять саме освіті, традиційно трактуючи її як складник процесу соціалізації.

Аналіз досліджень. Питанням гармонійного поєднання патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів у вихованні, яке, по суті, є базовою установкою толерантної особистості, приділяли вагому увагу провідні педагоги минулого й сучасності, серед яких – В. Андрущенко, В. Лутай, А. Асмолов, В. Соколов, Ю. Іщенко, О. Зарівна, Д. Локк, Ф. Дістерверг та інші. Зокрема, останній метою виховання вважав підготовку гуманних і свідомих людей. Виховання любові до

всього людства й до свого народу, на його думку, має бути головним завданням виховання дітей і молоді. Безпосередньо до толерантності, взаємної поваги, співробітництву закликали гуманісти всіх часів і народів.

Метою статті є дослідження ролі освітнього процесу у формуванні толерантності студентів як майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Толерантність означає поважання, сприйняття й розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливує досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру (Асмолов, 2001: 4).

Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посягання на ці основні цінності. Толерантність повинна виявляти кожна людина, групи людей і держави (Соколов, 2003: 9).

Толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (у тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Толерантність – це поняття, що означає відмову від догматизму й абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини.

Вона є «категорією світоглядної свідомості, котра здатна здійснювати рефлексію над своїми власними засадами» (Іщенко, 1990: 45).

Як констатує Декларація принципів толерантності, формуванню толерантності сприяють знання, відкритість спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Усе це може отримати людина в системі сучасної освіти. Безумовно, за умов, якщо остання демократична, гуманітаризована й особистісно орієнтована. Це означає, що формування системою освіти толерантності відбувається через весь арсенал інструментів гуманістичного виховання особистості. У Декларації принципів толерантності, затвердженій Резолюцією Генеральної Конференції ЮНЕСКО в 1995 році, остання постає як принцип «поважання, сприйняття й розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості... Толерантність – це єдність у різноманітті... Толерантність – це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини» (Декларація принципів толерантності, 1999: 177).

Пройшли роки, навіть сторіччя, а окреслені підходи та ідеї набувають ще більшої актуальності в умовах сучасних педагогічних реалій, коли потрібно, з одного боку, урахувати в освіті етнокультурний фактор, з іншого – створювати умови для пізнання інших народів, культур, виховання толерантних відносин між людьми різних рас, етносів, релігій, адже тільки наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. ідеї позитивної міжнаціональної взаємодії, виховання молоді в дусі взаємопізнання, співробітництва і взаємозбагачення етнокультурних систем стали чинником збереження й розвитку цивілізації.

Тому ще з дошкільного віку варто показувати, що різноманітність може зробити їх життя більш багатим, привабливим і цікавим, а вся система освіти для всіх вікових категорій має доносити той факт, що культурна різноманітність була, є й буде, що це норма, яка зумовлена багатоманітністю форм людського буття.

Особливе значення для формування толерантності студентів набуває їх етнокультурне виховання. Саме етнічна культура визначає спрямованість етнічного розвитку того чи іншого народу. Дуже важливо, щоб останній було спрямовано не в русло абсолютизації окремих етносів, збереження етнічної винятковості, ізолювання етнічної самобутності, а на гармонізацію міжетнічних відносин, діалог культур, що сприяє розквіту кожної самобутньої культури.

Саме в освітньому просторі людина занурюється в культуру, у тому числі в національно-етнічну, а через неї долучається до світової загальнолюдської культури. Провідником цієї соціокультурної спадщини є педагог: його особистість, полікультурність, різнобічні знання, ставлення до справи і студентів, педагогічна майстерність. Саме він, структуруючи навчальний матеріал, визначаючи форми й методи, організує процес навчання, урахуовуючи здібності, можливості, творчий потенціал кожного учня. Але головне, що педагогу відведена шляхетна місія бути носієм власної національної культури й натхненником формування етнічної свідомості кожної дитини, прилучати майбутнє покоління до різних культурних позицій, цінностей, традицій.

На цій закономірності основана концепція освіти в Європі, що закріплена Болонським процесом. Вона зводиться до розгляду освіченої

людини як продукту національної культури, толерантного ставлення до інших культур, такого, що ураховує погляди інших і, відповідно, з ними коректує власні. У Сорбонській, Болонській, Берлінській, Лісабонській деклараціях між іншим указується, що метою для Європи є збереження культурного багатства, мовної поліфонії, різних традицій національних освітніх систем.

Отже, знаходячись під впливом інтеграційних процесів, освітня галузь має можливості успішно синтезувати універсальні й національні цінності, загальнопланетарні й особистісні інтереси людини, глобалізм та етнокультурне начало в цивілізаційному розвитку.

Із 70–80 рр. ХХ століття в усьому світі набувають розповсюдження педагогічні й освітні концепції, спрямовані на виховання особистості з гуманістичним мисленням, націленою на толерантність, співробітництво, діалог культур і демократію. Їх, на нашу думку, можна об'єднати у дві групи: концепції інтернаціонального (глобального) та полі-(мульти)-культурного виховання.

Перші виникли на тлі послаблення планетарного політико-ідеологічного протистояння у відповідь на посилення проявів націоналізму, етноцентризму й расизму в окремих регіонах і країнах. У їх основі лежить потреба у вивченні й освоєнні культури інших народів і спрямованість на виховання культури миру, розумного космополітизму. Серед них можна назвати такі як освіта в ім'я миру та розвитку, «освіта для розвитку», концепція глобальної освіти. Усі вони наполягають на тому, що завдання, яке сьогодні стоїть перед освітою з виховання нового покоління в душі миру, взаєморозуміння й терпимості, доповнювалося необхідністю формування в кожній людині глобальної етики та глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму для нового єдиного й цілісного світу.

Другі наголошують на взаємозв'язку культур, одна з яких домінує. Як і інтернаціональне виховання, полікультурне виховання передбачає міжнаціональну й міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності, взаєморозуміння; протистоять дискримінації, націоналізму й расизму. Але, на відміну від інтернаціонального виховання, воно сфокусовано на освоєння культурно-освітніх цінностей, на взаємодію всіх культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, на адапта-

цію до інших культурних цінностей. Відповідно, у полікультурному вихованні врахування етнічних і національних можливостей є важливішим, ніж в інтернаціональному вихованні.

Сьогодні політична філософія розробляє проблему толерантності, бачачи в ній систему тверджень, правил і принципів, що працюють як механізм заперечення дискримінації, усунення підозрливості й нетерпимості (Зарівна, 2008: 7).

Висновки. Дуже важливо для формування установок толерантної свідомості сприяння пізнанню студентами соціально-психологічних якостей власної особистості й формуванню гуманістичної спрямованості особистості, формування навичок ефективної взаємодії з іншими, навчання засобам зняття емоційного напруження й конструктивного вираження агресії, ознайомлення з методами самовиховання духовних, моральних якостей особистості, вивчення природи стереотипів, особливостей процесу їх виявлення, ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації.

Толерантність як особистісна чи суспільна характеристика передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатоглибкі, а отже, і погляди на цей світ різні, вони не можуть і їх не можна зводити до одноманітності чи на чийсь користь. Тому в межах навчальних занять студентів необхідно вчити аналізувати ситуації, бачити альтернативні шляхи вирішення конфліктів, які призводять до задоволення обидві сторони, до покращення й удосконалення відносин і комунікації. Варто формувати стійке переконання, що однотипність – це скоріше за все глухий кут, а альтернатива – завжди можливість вибору, розширення горизонту, відхід від шаблонності, запрошення до діалогу, пошук кращого, конструктивного.

Творча пошукова діяльність студентів, дискусії, симпозиуми, розроблення проєктів, рольові ігри, драматизація, тренінги тощо сприяють набуттю студентами досвіду розв'язання проблем, пов'язаних з особливостями взаємодії в навколишньому середовищі, формують культуру міжнаціонального спілкування.

Запорука утвердження ідеї толерантності – формування неконфронтаційної свідомості, гуманного ставлення до підлеглих, уміння ненасильницькими шляхами подолати конфлікти, вироблення в студентів толерантної поведінки одне до одного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Г. Слово о толерантности. Век толерантности: Научно-публицистический вестник. Москва, 2001. С. 4.
2. Соколов В. М. Толерантность: состояние и тенденции. *Социологические исследования*. 2003. № 8. С. 49.
3. Іщенко Ю. І. Толерантність як філософсько-соціологічна проблема. *Філософська і соціологічна думка*. 1990. № 4. С. 45.
4. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 3–4. С. 177.
5. Зарівна О. Т. Світоглядно-культурологічний і моральний зміст поняття «толерантність»: проблема визначення. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2008. Випуск 1. С. 7. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8769/1/24.pdf>.
6. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2.
7. Дистервег А. Пособие для образования немецких педагогов. *Дистервег А. Избр. пед. соч.* Москва : Учпедгиз, 1956. С. 138–145.
8. Локк Д. Мысли о воспитании. Сочинение : в 3 т. Москва, 1988. Т. 3. 367 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. H. Slovo o tolerantnosti Vek tolerantnosti: Nauchno-publitsisticheskiy vestnik [Age of Tolerance: Scientific and Publicistic Bulletin] M., 2001. p. 4 [in Russian].
2. Sokolov V. M. Tolerantnost: sostoyanie i tendentsii. Sotsiologicheskie issledovaniya [Tolerance: State and Trends Sociological Research] 2003. № 8. – p. 49 [in Russian].
3. Ishchenko Yu. I. Tolerantnist yak filosofsko-sotsiolohichna problema. Filosofska i sotsiolohichna dumka [Tolerance as a philosophical and sociological problem. Philosophical and sociological thought] 1990. № 4. p. 45 [in Ukraine].
4. Deklaratsiia pryntsyypiv tolerantnosti. Pedahohika tolerantnosti. [Tolerance principle Declarations. Pedagogy of tolerance] 1999. – № 3–4. p. 177. [in Ukraine].
5. Zarivna O.T. Svitohliadno-kulturolohichni i moralnyi zmist poniattia «tolerantnist»: problema vyznachennia. [World-view-culturological and moral meaning of the concept of «tolerance»: the problem of definition]. Bulletin of NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy. Issue 1, 2008. p. 7 [in Ukraine]. <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8769/1/24.pdf>.
6. Andrushchenko V.P., Lutai V.S. Pro kontseptualni zasady filosofii osvity Ukrainy. *Praktychna filosofii*. [On the conceptual principles of the philosophy of education in Ukraine *Praktychna filosofii*]. 2004. № 2 [in Ukraine].
7. Disterveg A. Posobie dlya obrazovaniya nemeckikh pedagogov. [A guide for the education of German teachers]. *Izbr. ped. soch. M. Uchpedgiz*, 1956. p. 138–145 [in Russian].
8. Lokk D. My`sli o vospitanii Sochinenie v tryokh tomakh. [Thoughts about education. Composition in three volumes]. M., 1988. T. 3. 367 [in Russian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Микола ГАЛІВ. Ремесла, промисли і торгівля в селі Літиня на Дрогобиччині (XVI–XVIII ст.).....	4
Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ. До питання використання радянськими силовими органами авіації у протиповстанській боротьбі на західноукраїнських землях (1944–1950-і рр.).....	10
Лідія ЛАЗУРКО. Історія освіти на східних тернах Речі Посполитої у представленні польської історичної періодики Львова (кін. XIX – поч. XX ст.).....	21
Володимир НАКОНЕЧНИЙ. Лемківська діаспора у другій половині XX століття: діяльність у галузі культурної дипломатії.....	27
Ярослав ПЛАТМІР, Денис ХОМЕНКО. Псевдонаукові конференції в ОРДЛО як засіб реалізації історичної політики держави-окупанта.....	33
Юлія СИТНИК, Олександр СИТНИК, Крістіна СИТНИК. Діяльність ОУН на Донеччині в період нацистської окупації краю.....	41
Юрій СТЕЦИК, Богдан ПАНЬКІВ. Духовенство парафії села Брониця (1828–1944 рр.): біографічний огляд.....	48
Віталій ТЕЛЬВАК, Богдан ЯНИШИН. Державний архів Львівської області: огляд грушевськознавчих колекцій.....	53

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Євгеній БОНДАРЕЦЬ. Історіографія дослідження розвитку іконопису Наддніпрянської України XVII–XIX ст.....	60
Оксана ВЕЛИЧКО, Ірина МАКОВЕЦЬКА. Екстраполяція ідей просвітництва в музичному мистецтві Європи.....	66
Світлана ВИШНЕВСЬКА, Наталія ШЕВЧЕНКО. Вплив знаменитих співаків діаспори на розвиток українського вокального виконавства (на прикладі творчості Іри Маланюк).....	73
Віта ДМИТРЕНКО, Віталій ДМИТРЕНКО. Ремесла як сектор креативних індустрій.....	79

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Anatolii BEZPALENKO. Vocalism of Indo-European root in the mirror of probability theory.....	86
Alla BOLOTNIKOVA, Viktor CHERNYSHOV, Halyna TALOVYRIA. Peculiarities of English-Ukrainian official business style texts translation.....	94
Сергій БОРЩЕВСЬКИЙ. Афразійський вектор у дослідженні германської лексики невідомого походження.....	99
Ігор ВАСИЛИШИН. Три твори про «полум'яну революціонерку» Олену Телігу (з літературної спадщини М. Ситника).....	105
Світлана ВІРСТА, Тетяна ЖАЛКО. Епістолярій Лесі Українки в навчальній текстотечі початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі.....	113
Марина ВОЙНА, Марія РАКІТІНА. Мовна картина світу у китайсько-англійському перекладі (психолінгвістичний аспект).....	119
Ірина ГАВРИЛОВА. Переклад неологізмів у сфері медицини (на матеріалі німецької мови).....	125
Ірина ГАЙДАСНКО. Мовне вираження аудіо-, відео- та запахових концептів у збірці поезій М. Магіос «Жіночий аркан у саду нетерпіння».....	131
Світлана ГЕДЗ, Тетяна БОНДАРЧУК. Використання питальних речень з метою впливу на поведінку адресата в умовах конфліктної ситуації (на матеріалі англійської та німецької мов).....	137
Світлана ГЛАЗОВА. Становлення поглядів мовознавців на синтаксичну природу пояснення.....	143
Ігор ГОНТА, Олександр МАЛЮГА, Петро БОРИСЕНКО. Екстралінгвістичні та лінгвістичні характеристики етнофобізмів на позначення китайців в американському мовному субстандарті.....	150

ПЕДАГОГІКА

Тамара АНДРЕЄВА. Теоретичні підходи до формування естетичного смаку в дітей під час ознайомлення з жанром «натюрморт».....	155
Наталія АШИХМІНА, Сніжана КЛЮЄВА, Світлана КОРЧЕВНА. Формування компетентностей та ціннісних орієнтацій здобувачів вищої мистецької освіти: теоретичний аспект.....	162
Тетяна БАБЮК, Сергій БАБЮК. Методика інтегрованих занять із фізичної культури на екологічній стежині в закладі дошкільної освіти.....	171
Оксана БАГЛАЙ. Формування міжкультурних навичок майбутнього фахівця туристичної галузі засобами іноземної мови та інформаційно-комунікаційних технологій.....	178
Світлана БАДЕР, Тамара КОВАЛЕНКО, Наталія ЧЕРВ'ЯКОВА. Теоретичний аналіз проблеми формування фінансової грамотності молодших школярів.....	184
Ігор БАЙ, Наталія МАКСИМЕНКО, Наталія САЛИГА. Системний підхід до процесу формування креативної компетентності майбутніх педагогів.....	192
Ольга БАШКІР, Оксана КАДАНЕР. Професіограма вчителя іноземної мови в умовах пандемії.....	199
Олена БЄЛОВА. Теоретичне обґрунтування вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку.....	204
Марина БЛЕЦЬКА, Тетяна ПІДВАРКО, Ярослава СОПНА. Роль музично-інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	209
Леся БОНДАР, Ірина ПОЛЮК, Тіна ШУМЧЕНКО. Лінгводидактичні засади навчання майбутніх філологів перекладу франкомовних текстів біохімічної та біотехнологічної галузей.....	214
Кирило БОРІН. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів через використання соціальних мереж Інтернету.....	220
Юрій БРИНДІКОВ. Соціально-педагогічна профілактика булінгу в підлітковому середовищі.....	224
Катерина ВАСИЛЬЄВА, Крістіна МАСЛОВА, Юліана ПЕТРОВА. Переваги навчання за освітньою програмою «Англійська мова в економіці та бізнес-освіті».....	228
Файна ГАРЄЄВА, Марина ЧУРСАНОВА. Інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу.....	234
Afag Gulam GASIMOVA. The importance of following the principles of education in the teaching of biology.....	241
Владислав ГЕЙТЕНКО, Денис КУДРЯВЕЦЬ. Філософські та педагогічні аспекти фізичного розвитку особистості підлітків старшого шкільного віку.....	246
Тетяна ГЕРЛЯНД, Роксоляна ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК. Методичний підхід до використання проектного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти аграрного профілю.....	252
Ольга ГЛАВАЦЬКА, Галина ОЛІЙНИК. Проектування професійної кар'єри сучасною студентською молоддю.....	257
Oksana GOLOVKO, Oksana DRACH, Iryna MYRONOVA. The role of some British and American intensive methods in developing students' foreign language communicative skills.....	263
Таміла ГРИЗОГЛАЗОВА. Особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до публічного виконання музичних творів.....	270
Вікторія ГРИЦЬКО, Віта КОТУБЕЙ. Розвиток особистісних і професійних якостей майбутніх учителів у реалізації проектної діяльності.....	275
Василь ГУМЕНЮК. Понятійне поле концепції професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в медичних закладах вищої освіти.....	281
Таміла ДЖАМАН. Джерельна база дослідження проблеми розвитку неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.....	286
Артем ДУНДЮК. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту.....	292
Ольга ЄФІМОВА, Оксана ЗАРІВНА, Наталія ХИМАЙ. Формування толерантності студентства в освітньому середовищі.....	298

CONTENTS

HISTORY

Mykola HALIV. Handicrafts, crafts and trade in the village of Lityna in the Drohobych district (XVI–XVIII centuries).....	4
Vasyl ILNYTSKYI. On the use of aviation by the Soviet security forces in the anti-insurgency struggle in Western Ukraine (1944–1950).....	10
Lidiya LAZURKO. History of education in the eastern territories of the Polish-Lithuanian Commonwealth in the presentation of the Polish historical periodics of Lviv (late XIX – early XX century).....	21
Volodymyr NAKONECHNYI. Lemko diaspora in the second half of XX century: cultural diplomacy activity.....	27
Yaroslav PLATMIR, Denys KHOMENKO. Pseudoscientific conferences in ORDLO as means of implementation of the historical policy of the occupying state.....	33
Yulia SYTNYK, Oleksander SYTNYK, Kristina SYTNYK. OUN activities in the Donetsk region during the Nazi occupation of the region.....	41
Yuriy STETSYK, Bogdan PANKIV. The clergy of the parish of the village in Bronycja (1828–1944): biographical review.....	48
Vitalii TELVAK, Bohdan YANYSHYN. Lviv region state archive documents: overview of Hrushevsky studies collections.....	53

ART STUDIES

Yevgeniy BONDARETS. Historiography of the research of the development of icon painting Naddnpirianska Ukraine 17th–19th centuries.....	60
Oksana VELYCHKO, Iryna MAKOVETSKA. Extrapolation of Enlightenment ideas in the musical art of Europe.....	66
Svitlana VYSHNEVSKA, Natalia SHEVCHENKO. The influence of famous diaspora singers on the development of Ukrainian vocal performance (on the example of Ira Malanyuk’s creativity).....	73
Vita DMYTRENKO, Vitalii DMYTRENKO. Crafts as a sector of creative industries.....	79

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Anatolii BEZPALENKO. Vocalism of Indo-European root in the mirror of probability theory.....	86
Alla BOLOTNIKOVA, Viktor CHERNYSHOV, Halyna TALOVYRIA. Peculiarities of English-Ukrainian official business style texts translation.....	94
Serhii BORSHCHEVSKYI. Afroasiatic vector in the study of Germanic lexicon of unknown origin.....	99
Igor VASYLYSHYN. Three works about the “flame revolutionary” Olena Teliha (from the literary heritage of M. Sytnyk).....	105
Svitlana VIRSTA, Tetiana ZHALKO. Lesia Ukrainian’s collection of letters in educational chrestomathy at the literary-linguistic lessons in elementary school.....	113
Marina VOINA, Mariia RAKITINA. Language picture of the world in Mandarin-English translation (psycho-linguistic aspect).....	119
Iryna HAVRYLOVA. Translation of neologisms in the field of medicine (based on German).....	125
Iryna HAIDAIENKO. Language expression of audio, video and smell concepts in the collection of poems “Women’s lasso in the garden of impatience” by M. Matios.....	131
Svitlana HEDZ, Tetiana BONDARCHUK. The use of interrogative sentences to influence the addressee's behaviour in conflict situations (on the material of English and German languages).....	137
Svitlana HLAZOVA. Formation of linguists' views on the syntactic nature of explanation.....	143
Ihor HONTA, Oleksandr MALUHA, Petro BORYSENKO. Extralinguistic and linguistic features of ethnophobic terms denoting Chinese in American non-standard language.....	150

PEDAGOGY

Tamara ANDREIEVA. The theoretical approaches in formation of the aesthetical sense among children during the work with the genre “still life”.....	155
Nataliia ASHYKHMINA, Snizhana KLIUIEVA, Svitlana KORCHEVNA. Formation of competencies and value orientations of higher artistic education: theoretical aspect.....	162
Tetiana BABIUK, Sergii BABIUK. Methodology of integrated physical training classes on the ecological path in the preschool education institution.....	171
Oksana BAH LAI. Forming intercultural skills of a future tourism expert by means of a foreign language and information and communication technologies.....	178
Svitlana BADER, Tamara KOVALENKO, Nataliia SHERVIAKOVA. Theoretical analysis of the problem of forming financial literacy of primary school age children.....	184
Ihor BAI, Nataliia MAKSYMENKO, Nataliia SALYHA. Systemic approach to the process of forming creative competence of future teachers.....	192
Olha BASHKIR, Oksana KADANER. Professiogram of a foreign teacher in the pandemic.....	199
Olena BIELOVA. Theoretical justification of voluntary readiness for school of children of older preschool age.....	204
Maryna BILETSKA, Tetyana PIDVARKO, Yaroslava SOPINA. The role of music and informative technologies in the professional preparation of the future teacher of musical art.....	209
Lesia BONDAR, Irina POLYUK, Tina SHUMCHENKO. Linguodidactic fundamentals of french biochemical and biotechnological texts translation teaching to future philologists.....	214
Kyrylo BORIN. The formation of students’ intercultural foreign communicative competence in higher educational institutions through the use of social networks of the Internet.....	220
Yuriy BRYNDIKOV. Social and pedagogical prevention of bullying in teenage environment.....	224
Kateryna VASYLIEVA, Kristina MASLOVA, Yuliana PETROVA. The benefits of educational program “English language in economics and business education”.....	228
Faina GAREEVA, Maryna CHURSANOVA. Innovative technologies in organization of education during the COVID-19 pandemic: the world’s universities experience.....	234
Afag Gulam GASIMOVA. The importance of following the principles of education in the teaching of biology.....	241
Vladyslav HEITENKO, Denis KUDRYAVETS. Philosophical and pedagogical aspects of physical development of the personality of adolescents of the upper secondary school age.....	246
Tetiana GERLIAND, Roksoliana ZOZULIAK-SLUCHYK. Methodological approach to using project training in professional institutions (vocational and technical) education of agricultural profile.....	252
Olha HLAVATSKA, Halyna OLIINYK. Designing a professional career for modern student youth.....	257
Oksana GOLOVKO, Oksana DRACH, Iryna MYRONOVA. The role of some British and American intensive methods in developing students’ foreign language communicative skills.....	263
Tamila HRYZOHLAZOVA. Features of training future teachers of music art for public performance of musical works.....	270
Viktoriiia HRYTSKO, Vita KOTUBEI. Development of personal and professional qualities of future teachers in the implementation of project activities.....	275
Vasyl HUMENIUK. Conceptual field of the concept of professional training of future masters of medicine for pedagogical activity in medical institutions of higher education.....	281
Tamila DZHAMAN. Source base of research on the problem of development the continuous primary school teacher training to work in the conditions of inclusive education.....	286
Artem DUNDIUK. Structural and functional model of formation of professional competence of future motor transport specialists.....	292
Olha YEFIMOVA, Oksana ZARIVNA, Nataliia KHYMAI. Formation of student tolerance in the educational environment.....	298

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 40. ТОМ 1
ISSUE 40. VOLUME 1**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря

Здано до набору 26.07.2021 р. Підписано до друку 17.09.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 35,80. Зам. № 0921/341. 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.