

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 41. ТОМ 3
ISSUE 41. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 12 від 30.09.2021)*

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. 41. Том 3. – 320 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 Ніколая 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 – Музезнавство, 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 12 from 30.09.2021)

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 41. Volume 3. – 320 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. Stashevskia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyslyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 378.016:781.1]:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-1>**Ольга ЛІГУС,***orcid.org/0000-0001-5513-5525*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри музикознавства та музичної освіти

Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *olga-ligus@ukr.net***Валентин ЛІГУС,***orcid.org/0000-0003-2430-0166*

заслужений артист України,

доцент кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) *ligus-valentin@ukr.net***КУРС МУЗИЧНОЇ АКУСТИКИ В СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ
МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Актуалізовано доцільність впровадження курсу музичної акустики в процесі фахової підготовки музиканта у закладах вищої освіти. На підставі опрацювання наукової літератури систематизовано пріоритетні проблеми дослідження музичної акустики. Мета статті – висвітлити основні аспекти курсу музичної акустики у системі викладання музично-комп'ютерних технологій у закладах вищої музичної освіти.

Методологія дослідження спирається на міждисциплінарний підхід, обумовлений різногалузевою специфікою музичної акустики. Використано низку теоретичних та історичних методів: метод абстрагування – з метою виокремлення та розгляду різних аспектів музичної акустики; описовий – в аналізі термінології, пов'язаної з поняттям акустики, та інших, дотичних понять; історіографічний – для здійснення критичного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми; історичний – в осмисленні процесів еволюції музичної акустики в європейській науці та практиці від Античності до наших днів.

Висвітлено теоретичні та історичні аспекти курсу музичної акустики. Визначено нерозривний зв'язок розвитку музичної акустики з еволюцією інформаційно-комунікаційних технологій. Виділено та охарактеризовано п'ять етапів розвитку музичної акустики. Окреслено перспективи розвитку фахової компетентності студентів за умов впровадження курсу музичної акустики в навчальний процес закладів вищої освіти.

Наукова новизна статті полягає у міждисциплінарному підході до вивчення науково-практичної галузі музичної акустики; у висвітленні теоретичних та історичних аспектів музичної акустики; у розгляді музичної акустики як базового компоненту розвитку музично-комп'ютерних технологій.

Одержані результати можуть бути застосовані в музично-педагогічній практиці у розробці курсу музичної акустики, а також, у подальших музикознавчих дослідженнях.

Ключові слова: звук, музичне мистецтво, акустика, комп'ютерні технології, музична освіта.

Olha LIHUS,*orcid.org/0000-0001-5513-5525*

PhD in Art Studies,

Associate Professor at the Department of Musicology and Musical Education

Institute of Arts of Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *olga-ligus@ukr.net***Valentyn LIHUS,***orcid.org/0000-0003-2430-0166*

Honored Artist of Ukraine,

Associate Professor at the Department of Musical Art

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) *ligus-valentin@ukr.net*

MUSICAL ACOUSTICS COURSE IN THE TEACHING SYSTEM OF MUSIC SOFTWARE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The reasonability of the course in Musical acoustics implementation in the process of musical professional education in the institutes of higher education is actualized. On the ground of academic literature examination the crucial problems of the musical acoustics research are systematized. The aim of the paper is to consider the fundamental aspects of musical acoustics in the teaching system of music software technologies in higher musical education institutions.

The research methodology is based on the interdisciplinary approach shaped by the multidisciplinary nature of the musical acoustics. In the article, the ranges of theoretical and historical methods are applied. In particular, abstraction is applied to define and consider different aspects of the musical acoustics, description is useful to analyze the terminology related to the acoustics' concept and other notions, historiographical method is applied to critically analyze the literature on the research subject, whereas historical method is used to conceptualize the evolution of the musical acoustics in the European science and practice from the Antiquity to the present.

Theoretical and historical aspects of the musical acoustic course are clarified. An inextricable link between the musical acoustics' development and information and communication technologies' evolution is defined. Five stages of musical acoustics' development are distinguished and described. The perspectives of students' professional skills' development under the condition of introduction of the musical acoustics course in higher education institutions are outlined.

The scientific novelty of the article is that the paper represents interdisciplinary examination of the scientific and practical branch of musical acoustics, explication of its theoretical and historical aspects, and consideration of musical acoustics as a basic component of the music software technologies' development.

The research results can be applied in the musical pedagogical practice as a development of course in musical acoustics and further musicological research.

Key words: sound, musical art, acoustics, computer technologies, musical education.

Постановка проблеми. Під впливом стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в музичному мистецтві особлива увага приділяється технологічним аспектам уявлень про музичну творчість та музичний інструментарій, зокрема й музично-комп'ютерний. Розуміння цих аспектів та оволодіння методиками роботи з новітніми технологіями лежить у площині тембрової та акустичної специфіки музичного звуку, а також, його відтворення, комп'ютерної генерації та слухового сприйняття. Відповідно, ключем до теоретичного осмислення та практичної реалізації роботи з комп'ютерними технологіями уявляються знання з музичної акустики – науки, що вивчає «об'єктивні фізичні закономірності музики в її зв'язку зі сприйманням та виконанням» (Назайкинський, 1972: 86).

Таким чином, на сучасному етапі назріла необхідність системного вивчення основ музичної акустики у закладах вищої освіти. За умов активного впровадження інформаційних і музичних комп'ютерних технологій ця дисципліна має отримати дієве та якісно нове значення, акумулюючи перспективні напрямки у процесі підготовки професійних музикантів (композиторів, виконавців, музичних педагогів).

Аналіз досліджень. У вітчизняному музикознавстві проблематика музичної акустики в контексті музично-комп'ютерних технологій ще не дістала всебічного ґрунтовного осмислення, хоч останнім часом простежується певна динаміка у дослідженні її окремих аспектів та дотичних питань. Так, Г. Когут аналізував темброву специ-

фіку музичних композицій на підставі розгляду спектральних акустичних феноменів (Когут, 2003). Процеси формування української електроакустичної музики вивчала А. Загайкевич (Загайкевич, 2015), яка пише музику в цьому напрямі. Її електроакустичні композиції стали об'єктом уваги І. Ракунової (Ракунова, 2010). А. Бондаренко теж досліджує електроакустичні експерименти українських композиторів (Бондаренко, 2020). Способи та методи естетично-акустичного оцінювання звучання оркестрів у концертних залах охарактеризовано в дисертації О. Войтовича (Войтович, 2018). При цьому, в українських наукових студіях ще бракує праць, присвячених проблемам викладання музичної акустики в системі музично-комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти. Означена ситуація актуалізує обраний ракурс дослідження.

Мета статті – висвітлити основні аспекти курсу музичної акустики у системі викладання музично-комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Музична акустика – розгалужена й багаторівнева система знань про властивості музичного звуку, специфіку його видобування (акустика музичних інструментів, мови та співу, електроакустика), способи запису й відтворення звуку (звукозапис і трансляція, архітектурна акустика), слухове сприйняття (психоакустика) та принципи комп'ютерної генерації музичного звуку. Ця наука пройшла багатовіковий шлях, репрезентуючи з одного боку, результати інтелектуальних відкриттів, а з іншого, – відгу-

куючись на художні запити музичної естетики та творчості. Відповідно, вивчення основ музичної акустики передбачає комплексний міждисциплінарний підхід, органічно поєднуючи теоретичний та історичний аспекти пізнання.

Чи не найбільш складною для розуміння й аналітичного осмислення студентами є теоретична основа музичної акустики, що обіймає цілу низку різних наукових царин: природничих (фізика, архітектура, фізіологія, еволюційна біологія) та гуманітарних (музикознавство, психологія, семіотика, естетика, культурологія). З давніх часів пріоритетне значення надавалося природничим наукам, за допомогою яких пояснювалися явища музичного звучання. Історично відомо, що увагу музикантів завжди привертала акустичні вимірювання, тобто, знання фізичної акустики в її проєкції на музичне мистецтво. Так формувалася система точних об'єктивних знань про музичний звук, конструкції музичних інструментів, організацію музичних систем, строїв та ладів, специфіку звучання вокальної та інструментальної музики. Невипадково, серед різних підходів до предмету музичної акустики ще донедавна побутував погляд на неї як на своєрідний розділ фізики, дотичний до теорії музики та деяких аспектів музичної практики.

Останнім часом деякі вчені відзначали хибність такого підходу. Зокрема, Ю. Рагс стверджував, що «музичне мистецтво практично завжди випереджало та випереджає науки, які пов'язані з музикою: акустику, фізіологію, психологію, тощо» (Рагс, 2010: 16). На його думку, ці науки далеко не завжди відкривають певні явища звукового простору, а радше, по-своєму пояснюють їх: «звукові хвилі, вузли та пучності, натуральний звукоряд, обертони й подібні важливі предмети не дають розуміння музики та не наближають людину до музики» (Рагс, 2010: 21).

Тим не менше, сучасна музична акустика, що розвивається у річищі нових комп'ютерних технологій, передбачає широке використання складних фізико-математичних методів та розрахунків. Вона орієнтована на розробку фізичних комп'ютерних моделей музичних інструментів і приміщень, способів їхнього проєктування, алгоритмів комп'ютерного розпізнавання тембрів, створення нового комп'ютерного інструментарію. Невипадково, в сучасній музичній термінології міцно вкоренилися поняття інформатики: «структура», «параметр», «група», «пропорція», розширюючи апарат теорії музики. З огляду на сказане, показовими є науково-педагогічні ідеї І. Горбунової (Горбунова, 2017), яка акцентує увагу

на необхідності вивчення основ інформатики в навчальному процесі музикантів-виконавців, композиторів та звукорежисерів.

Інший важливий теоретичний аспект музичної акустики стосується проблем музичного сприйняття, які для розуміння звукового матеріалу видаються не менш значущими, аніж фізико-математичні обчислення. Сьогодні психоакустика динамічно розвивається. Впровадження сучасних комп'ютерних технологій, нових алгоритмів (теорії нейронних сіток, генетичних алгоритмів) дало змогу значно розширити сферу психоакустичних досліджень вищих ділянок слухової системи. Досягнувши значних успіхів у розумінні механізмів слухового розпізнавання висоти тону, гучності, тембру, локалізації, маскуванню тощо, сучасна психоакустика спільно з когнітивною психологією опікується питаннями комплексного сприйняття «слухового образу». У зв'язку з цим І. Алдошина зазначає, що у світі «вже побудовано комп'ютерні моделі формування просторового тривимірного слухового образу, розроблюються системи автоматичного розпізнавання тембрів музичних інструментів, тощо, – таким чином, зближуються кордони між психоакустикою та музичною психологією» (Алдошина, 2006: 98). Крім того, від здобутків психоакустики в розумінні процесів «розшифрування» звукового образу слуховою системою залежить прогрес всієї світової аудіо-індустрії.

Еволюційний рух інтелектуальної думки та практичних досягнень у сфері музичної акустики розкриває історичний аспект змісту навчального курсу. Характеристика важливих етапів розвитку музичної акустики необхідна для розуміння студентами процесів накопичення знань про основні властивості музичних звуків та акустичні відкриття видатних вчених та зміст їхніх праць, на базі яких розвивається сучасна наука. Загалом доцільно виділити п'ять основних етапів розвитку музичної акустики: від античних часів – до сьогодення. При цьому, в загальносвітовий контекст еволюції важливо «вписати» здобутки української науково-практичної школи музичної акустики, яка активно розвивалась протягом ХХ–ХХІ ст.

Перший етап, Античний, характеризується відкриттям базових законів акустики, серед яких, зокрема, зв'язок висоти звуку з частотою коливань струни; поширення звукових хвиль як процесу стиснень та розріджень у повітрі; падіння, відображення та поглинання звукових хвиль у приміщеннях. Крім того, в цей період з'явилися перші припущення щодо естетичного сприйняття складних музичних звуків (приємні та неприємні

на слух), що зумовило появу шкал. У теоретичному матеріалі з цієї теми слушно приділити увагу ідеям та відкриттям Піфагора, Стратона, Арістоксена, Вітрувія та Боеція.

Відлік другого етапу наукового розвитку акустики в Європі збігається з початком епохи Відродження. Упродовж XV–XVII ст. відбувалося поступове накопичення знань з музичної акустики завдяки плідним експериментам Л. да Вінчі, Г. Галілея, Дж. Царліно, А. Шліка, П. Аронома, М. Мерсенна, П. Гассенді, Ж. Совера, Р. Бойля, та ін. Відкриття цих вчених стосувалися встановлення кількісних зв'язків висоти тону з частотою коливань струн, що залежить від їхніх геометричних та фізичних параметрів; вивчення процесів поширення звуку в повітрі; визначення швидкості звуку; аналізу музичних інтервалів; пошуку різних варіантів музичних шкал; пояснення ефектів биття, консонансів та дисонансів; з'ясування зв'язків між тембром та складом обертонів.

В епоху Просвітництва (XVIII ст.), що становить третій етап еволюції музичної акустики, вже формується теоретична база на підставі відкриттів у галузі математичної фізики та механіки (І. Ньютон, Г. Лейбніц, Ж. д'Аламбер, Д. Бернуллі, Л. Ейлер). Значні зрушення у розвитку теоретичної думки уможливили розпочати кількісний аналіз механізмів звукоутворення в музичних інструментах, що й обумовило їхню подальшу модернізацію. На цей період припадає і новаторська творчість видатного італійського скрипаля й композитора Дж. Тартіні, котрий уперше виявив комбінаційні тони в одночасному голосному звучанні двох звуків – явище, яке знайшло пояснення лише у XX ст. на базі нелінійної теорії слуху.

Упродовж четвертого етапу, який охоплює XIX ст., завершився процес формування теорії музичної акустики в усіх основних напрямках, включаючи дослідження проблем створення, поширення та сприйняття музичних звуків. У цей час було досягнуто значного прогресу в теорії механічних коливань, зроблено визначні відкриття в царині електрики та магнетизму (наприкінці століття було винайдено фонограф, телефон і мікрофон), розроблено статистичну теорію для аналізу поширення звуку в приміщеннях, закладено основи формування психоакустики. Ці досягнення пов'язані з іменами видатних вчених: Ж. Фур'є, Г. Ома, Ф. Савара, Ж. Лагранжа, С. Д. Пуассона, Т. Юнга, П. Лапласа, Дж. Стретта та, особливо, німецького фізика Г. Гельмгольца. У своїй праці «Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики», опублікованій у 1863 році, він виклав концепцію резонансної

теорії слуху, а також, запропонував власну теорію консонансів і дисонансів. На основі досліджень Г. Гельмгольца наприкінці XIX ст. сформувалися базові положення психоакустики. У 1890-х рр. з'явилися й інші важливі дослідження: «Основи музичної акустики» А. Жанк'єра та «Акустика з погляду музичної науки» Г. Рімана.

Останній етап, що простягається від початку XX ст. до наших днів, ознаменований революційними зрушеннями в різних сферах: акустики музичних інструментів, акустики мови та співу, електроакустики, архітектурної акустики, психоакустики тощо. З'явилося нове покоління електромузичних та електронних інструментів, а також, принципово нових способів створення, передачі та відтворення музики й мови на основі систем звукозапису, трансляції звуку (радіомовлення, телебачення, мультимедіа) та звуковідтворення. Розвиток цих систем обумовив прогрес потужної аудіо-промисловості, що забезпечує випуск гучномовців, мікрофонів, підсилювачів, передавачів, процесорів та інших видів обладнання, що, своєю чергою, свідчить про еволюційний прорив у царині акустики приміщень. Поряд з будівництвом великих концертних та оперних залів із природною акустикою виник новий напрям: створення багатопрофільних концертних залів, стадіонів, майданчиків з використанням різних систем звукопідсилення.

Останні десятиліття характеризуються появою нових цифрових технологій, які стали основою для розвитку сучасних видів синтезу та обробки музики й мови, розробки комп'ютерних моделей слухової системи, створення і передачі тривимірного віртуального звукового простору, поступу електронної та комп'ютерної музики. Усі ці здобутки науки та практики відкривають широкі перспективи в розвитку музичної акустики як наукової основи музичної творчості.

Серед вчених, винахідників і практиків цього періоду, причетних до еволюції музичної акустики, Г. Бекеші, М. Гарбузов, Д. Гібсон, Дж. Ліклайдер, Б. Мур, Д. Пенсадо, К. Сішор, М. Ставроу, С. Стівенс, Е. Терхард, Г. Флетчер, А. Хаб, В. Хартман, Д. Шаутен та інші, експериментам і теоретичним працям яких варто приділити увагу студентів. Крім того, в історичному контексті розвитку музичної акустики XX–XXI ст. необхідно розглянути і здобутки українських винахідників, теоретиків та композиторів-експериментаторів: В. Баранова-Россіне, М. Бранда, Л. Вайнтрауба, Є. Деслава, Л. Диса, А. Загайкевич, Д. Зарицького, М. Карновського, Г. Когута, Л. Розенберга, Є. Юцевича та ін.

Отже, зміст курсу музичної акустики, який складають висвітлені теоретичні та історичні аспекти її розвитку, має забезпечити студентів необхідними знаннями для паралельного та подальшого опанування музично-комп'ютерними технологіями у різних напрямках фахового зростання.

Висновки. Вищевикладені спостереження дають підстави визначити змістову та практичну вагу курсу музичної акустики як базового компонента сучасних музично-комп'ютерних технологій. Знання особливостей тембрового та акустичного різноманіття музики, які дає музична акустика, мають збагатити творчу уяву музиканта, стимулювати поштовх до художнього новаторства та оволодіння навичками сучасної звукорежисури та композиції.

Одержані результати аналізу наукової літератури, так само як і творчо-експериментальної

та музично-педагогічної практики переконують, що комплекс знань з музичної акустики в системі сучасної вищої освіти має охоплювати такі важливі аспекти: фізика звуку, музична інформатика, історія розвитку музичної акустики, психоакустика, акустика музичних інструментів та голосу, акустика концертних залів та студійних приміщень, системи звукозапису та звуковідтворення, принципи побудови електромозичних інструментів.

Таким чином, викладання курсу музичної акустики орієнтовано на встановлення зв'язків між різними підходами щодо формування творчого, виконавського та музично-педагогічного потенціалу музикантів у галузі інформаційних технологій. Музична акустика має стати необхідною умовою фахової соціалізації студента, забезпечуючи його цілеспрямовану й ефективну інтеграцію у світ професійного музичного виконавства, творчості та музичної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алдошина И. А., Приттс Р. *Музыкальная акустика*. Санкт-Петербург: Композитор, 2006. 720 с.
2. Бондаренко А. І. Просторова локалізація акустичних подій в електронній музиці: досвід дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020, № 34 (1). С. 26–30.
3. Войтович О. О. Естетично-акустичні параметри оркестрового звучання (на прикладі концертних залів Львова). Дис... канд. мистецтв. 17.00.03. музичне мистецтво. ЛНМАУ ім. М. В. Лисенка. 2018. 240 с.
4. Горбунова И. Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017, № 2 (63). С. 206–210.
5. Загайкевич А. Л. Українська електроакустична музика: історія і сучасність. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2015, № 4 (29). С. 75–86.
6. Когут Г. О. Акустичні феномени як події. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. 2003, № 1(10) С. 60–67.
7. Назайкинский, Е. В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка, 1972. 384 с.
8. Рагс Ю. Н. *Акустические знания в системе музыкального образования: очерки*. Рязань: «Литера М», 2010. 336 с.
9. Ракунова И. *Новые композиторские технологии (на примере творчества Аллы Загайкевич)*. Київ: Феникс, 2010. 205 с.

REFERENCES

1. Aldoshina I. A., Pritts R. (2006) *Muzikal'naja akustika* [Musical acoustics]. St. Petersburg: Kompozitor. (In Russian).
2. Bondarenko A. I. (2020) Prostorova lokalizacija akustychnykh podij v elektronnij muzyci: dosvid doslidzhennja [Spatial localization of acoustic events in electronic music: research experience]. *Topical issues of the humanities: an intercollegiate collection of researchers working with young people with Drohobych workers at Ivan Franko University*, vol. 34, no. 1, pp. 26–30.
3. Gorbunova I. B. (2017) Informatsionnye tekhnologii v muzyke i muzikal'nom obrazovanii [Information technology in music and music education]. *The World of Science, Culture and Education*, vol. 2, no. 63, pp. 206–210.
4. Koghut H. O. (2003) Akustychni fenomeny jak podiji [Acoustic phenomena as events]. *Naukovi zapysky Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni V. Ghnatjuka. Serija Mystectvoznavstvo*, vol. 1, no. 10, pp. 60–67.
5. Nazaykinskiy E. V. (1972) *O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya* [On the psychology of musical perception]. Moscow: Muzyka. (In Russian).
6. Rags Yu. N. (2010) *Akusticheskie znaniya v sisteme muzikal'nogo obrazovaniya: ocherki* [Acoustic knowledge in the system of music education: essays]. Ryzan': "Litera M". (In Russian).
7. Rakunova I. (2010) *Novye kompozitorskie tekhnologii (na primere tvorчества Ally Zagaykevich)* [New composer technologies (by the example of Alla Zagaykevich's creative work)]. Kyiv: Feniks. (In Russian).
8. Vojtovych O. O. (2018) *Estetychno-akustychni parametry orkestrovogho zvuchannja (na prykladi koncertnykh zaliv Ljvova)* [Aesthetic and acoustic parameters of orchestral sound (on the example of concert halls of Lviv)] (PhD Thesis), Lviv: The Mykola Lysenko Lviv National Music Academy.
9. Zaghajkevych A. L. (2015) *Ukrainsjka elektroakustychna muzyka: istorija i suchasnistj* [Ukrainian Electroacoustic Music: History and Modernity]. *Chasopys Nacional'noji muzychnoji akademiji Ukrainy imeni P. I. Chajkovskogho*, vol. 4, no. 29, pp. 75–86.

Христина НАГОРНЯК,
orcid.org/0000-0003-2901-816X
кандидатка мистецтвознавства,
доцентка кафедри дизайну і теорії мистецтва
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) kristina.nagornyak@pnu.edu.ua

ДРОГОБИЦЬКИЙ ІВАНО-ФРАНКІВЕЦЬ: ВОЛОДИМИР ЛУКАНЬ – ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ

Дана наукова розвідка є спробою аналізу творчої і педагогічної діяльності прикарпатського мистця – Володимира Луканя. Саме ці два напрямки є основними у діяльності художника, які в свою чергу розгалужуються, переплітаються і виходять на нові горизонти.. В статті систематизовано основні творчі та педагогічні напрямки діяльності автора, досліджено стилістику та жанровість основних мистецьких робіт, розглянуто матеріали та техніку їх виконання. Виокремлено внесок Володимира Луканя у ікономалярство на склі, яке йому вдалося відродити на Прикарпатті і завдяки чому, на сьогоднішній день, є чимало авторів та послідовників, які працюють у цій техніці. Новаторські підходи та ідеї автора дозволили розвинути та популяризувати цю давню іконописну традицію.

Простежено виставкову діяльність мистця, як персональну, так і колективну. Володимир Лукань – засновник та ідейний натхненник мистецького об'єднання «На С ім», куди входили сім відомих прикарпатських мистців. Вони представляли широкий діапазон стилів і жанрів своїх творів, об'єднані спільним бажанням – популяризувати мистецтво серед сучасної молоді, підтримувати і співпрацювати з українськими мистцями, мистецькими закладами, галереями, музеями тощо.

Окремої уваги заслуговує педагогічна діяльність Володимира Луканя. Досвід, отриманий при викладанні мистецьких дисциплін, ліг в основу його навчальних посібників «Історія українського мистецтва» (курс лекцій), «Рисунок» (гриф МОН України) та численних програм, методичних рекомендацій, практикумів з предметів професійного циклу для мистецьких навчальних закладів України. Своїми науковими розвідками автор заповнив велику прогалину, що стосувалась творчості маловідомих мистців Прикарпаття, а також видав «Словник Художників Прикарпаття» на 1000 імен. Статті Володимира Луканя завжди виходять за межі регіональних та дисциплінарних кордонів, це інший рівень викладу і репрезентації матеріалу без встановлених патернів. Окрім цього він автор книг, альбомів, буклетів, каталогів, наукових та науково-популярних видань, а також знаний поціновувач та колекціонер слова, автор своєрідних розважальних видань: «Куцики», «Жартівня», «Цитатник», «Слівничок».

Ключові слова: мистець, педагог, живописець, графік, іконопис, ікона на склі.

Khrystyna NAHORNYAK,
orcid.org/0000-0003-2901-816X
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Design and Art Theory
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) kristina.nagornyak@pnu.edu.ua

DROHOBYCH RESIDENT OF IVANO-FRANKIVSK: VOLODYMYR LUKAN - TOUCHES TO THE PORTRAIT

This article attempts to analyse the creative and pedagogical work of prycarpathian artist Volodymyr Lukan. These two areas, which branch out and intertwine, are the main activities of the artist.

The article systematizes the main creative and pedagogical directions of the author's activity, investigates the stylistics and genre of his main works of art, considering their materials and techniques.

Volodymyr Lukan has made a great contribution into glass icon painting. He managed to revive it in Prykarpattia. Thanks to his work there are many authors and followers who work in such technique nowadays. The author's innovative approaches and ideas allowed developing and popularizing this ancient icon-painting tradition.

The article traces the artist's exhibition activity, both personal and collective. Volodymyr Lukan is a founder and inspirer of the art association "Na S im", which included seven famous prycarpathian artists. Representing a wide range of works in different styles and genres, they all were united by a common desire - to promote art among modern youth, to support and collaborate with Ukrainian artists, art institutions, galleries, museums, etc.

Special attention is paid to Volodymyr Lukan's pedagogical work. The experience gained in teaching art disciplines formed the basis of his textbooks "History of Ukrainian Art" (lecture course), "Drawing" (stamp of the Ministry of Education and Science of Ukraine), numerous programs, and guidelines on professional subjects for art schools in Ukraine. His scientific research helped to fill a large gap related to the works of lesser-known artists of Prykarpattia. The author also published the "Dictionary of Artists of Prykarpattia" containing 1000 names. Volodymyr Lukan's articles always go beyond regional and disciplinary boundaries; he represents material in his own unique way without established patterns.

In addition, he is the author of books, albums, booklets, catalogs, scientific and popular science articles, and original entertainment publications: "Kutsyky", "Zhartivnia", "Tsyatnyk", "Slivnychok".

Key words: artist, teacher, painter, graphic artist, icon painting, icon on glass.

Постановка проблеми. Творчість прикарпатського художника Володимира Луканя фрагментарно висвітлювалась у мистецтвознавчій науці, здебільшого використовували деякі праці автора і вибірково описували жанрові роботи. Як наслідок, поза увагою залишився великий пласт діяльності художника, який є важливою складовою усвідомленого сприйняття творчості митця.

Аналіз досліджень. Про творчість Володимира Луканя писала низка авторів, які, зазвичай, робили короткі замітки про виставкову діяльність: В. Марітчак (Сакральні мотиви Володимира Луканя, 2000), А. Грущак (Ікони на шклі, Володимира Луканя, 2000), М. Мицицей (Урбаністика в межах третього поверху ратуші, 2000), Д. Данько (Виставка, як олів'є, 2003), В. Калиновська (Лици святих, що по той бік шибки, 2004), В. Гордієнко («Слід» від мештів, 2014), Л. Зьола (Ікони на склі Володимира Луканя, 2018) та інші. Більше інформації знаходимо про «іконопис на шклі», власне, зі всіх жанрів, в яких працює В. Лукань, свідомо чи не свідомо, дослідниками найчастіше висвітлювався саме іконопис. Про колірну гаму, технічні особливості написання таких ікон, про трактування образів святих, особливо образу Богоматері, про дотримання канонічності описували у своїх статтях: Г. Баштаненко (Шляхетність у поєднанні з романтичністю, 2009), Є. Гордиця (Ікони на склі художника Володимира Луканя, 2002), Г. Пflugator (Червоні образи, 2004), О. Процюк (Постать: Володимир Лукань, 2000), Л. Тугай (Сакральних справ майстер, 2011) тощо.

Глибший мистецтвознавчий аналіз деяких віх творчості В. Луканя представлено у наукових розвідках вітчизняних мистецтвознавців. Так, наприклад, мистецтвознавиця Л. Хом'як у короткому описі про творчість художника зазначає, що у творах В. Луканя актуалізуються такі аспекти як збереження в мистецтві історико-культурної пам'яті, розвиток християнської ідеї в часі і просторі, співіснування західної та східної культур на українських теренах (Хом'як, 2013:17).

Згадується В. Лукань і у дисертаційних дослідженнях, зокрема в розвідках І. Максимлюк – як

мистецтвознавець і дослідник творчості деяких графіків (Максимлюк, 2019:29); у дисертації М. Осадци містяться дані про мистця довідкового характеру, також деяка увага приділена його науковим досягненням, зокрема тим, які стосуються М. Фіголя (Осадца, 2019:326); на наукові праці мистця у своїх дослідженнях посилались О. Болук (Болук, 2021), Р. Гошовський (Гошовський, 2011), Т. Лесів (Лесів, 2021), Н. Руско (Руско, 2015). Докторка І. Дундяк у своїй монографії відзначає В. Луканя як одного із провідних викладачів спеціальності «іконопис» на кафедрі образотворчого мистецтва імені М.Фіголя ПНУ ім.В.Стефаніка, який більше 10 років передає основи іконопису студентам (Дундяк, 2019). Мистецтвознавиця і дослідниця малярства на склі О. Шпак у своїх статтях неодноразово зверталась до іконопису В. Луканя, описуючи його техніку, колір, який має певне динамічне звучання, особливий авторський прийом (залишати непромальованими деякі дрібні місця, натомість підкладати туди золоту фольгу), який «змушує» роботи мерехтити особливим сяйвом, таким чином створюючи ефект «живої» ікони (Шпак, 2016). Власне, поки тільки у цієї дослідниці знаходимо найбільше професійних описів щодо деяких ікон на шклі Володимира Луканя.

Більше знань, як іконописець на склі та мистецтвознавець Володимир Лукань неодноразово дивував своїх колег дизайнерським способом мислення та незвичними артефактами, що раз по разу з'являлися на виставках. Неспокійна уява винахідника та інтелектуальна заглибленість в історію мистецтва (і не тільки) дозволяють вигадувати й втілювати оригінальні ідеї цікаві багатьом оточуючим. Інші грані творчості мистця аналізує А. Звіжинський (Звіжинський, 2018: 106-109) . Відійшовши від образу іконописця, він показує нам Луканя – дизайнера, Луканя – концептуаліста, Луканя – експресіоніста...

Найбільшої уваги поціновувачів, мистецтвознавців, критиків та інших, як до постаті самого художника, так і до різножанровості його творчості, бачимо саме в ювілейний 2021 рік худож-

ника. В цей час вийшов Бібліографічний покажчик, де авторами-упорядниками є мовознавець М. Бігусяк та мистецтвознавиця Х. Нагорняк (Бігусяк та ін., 2021) і де вперше здійснено каталогізацію творчої і наукової праці художника. Автором цієї статті також узагальнено творчість В. Луканя у регіональному науково-методичному альманасі «Красзнавець Прикарпаття» (Нагорняк, 2021: 69-72).

Завдяки ініціативі мистецтвознавчині І. Чмелик видано «Луканічну книжечку» - це збірник статей, спогадів та есе. Як зазначає сама авторка: «У першу чергу – це бажання і можливість об'єднати творче середовище навколо знакової, як на мене, постаті, виявити цікаві факти, грані творчої особистості, описати те, що часто залишається поза увагою навіть досвідчених науковців, уникнути тенденційного сприйняття та аналізу творчості (Чмелик, 2021). Власне, такий формат, справді повністю себе виправдав, що дало змогу вільно і незаангажовано всім охочим (а це як і маститі та знані науковці, колеги, друзі, так і колишні студенти та учні В. Луканя) поринути в спогади, аналізувати обрані жанри чи згадувати цікаві і неординарні історії.

Не оминули цього року дослідники та журналісти регіональних видань творчість мистця, особливу увагу привернула виставка «ГРА Ф і Ка», куратором якої була мистецтвознавиця І. Максимлюк у співпраці з художнім критиком, мистецтвознавцем А.Звіжинським. М. Микицей написала досить обширну статтю, де зачепила і творчу і педагогічну діяльність мистця (Володимир Лукань, 2021).

І. Гаймус – галеристка, мистецтвознавиця у статті про проєкт «Болото» дає певну характеристику представленим на ній роботам В.Луканя, підкреслюючи і той факт, що автор завжди підтримує та ініціює неформальні мистецькі акції. Він належить до тих поодиноких людей, які розуміють важливість розвитку різних мистецьких концептів (Гаймус, 2021).

Зважаючи на вище сказане, хочеться відзначити, що комплексне дослідження, яке би показало всі грані педагогічної та мистецької творчості мистця – відсутнє в мистецтвознавчій науці, що підсилює актуальність заявленої теми.

Мета статті. Проаналізувати викладацько-педагогічну та мистецько-образотворчу діяльність митця – Володимира Луканя.

Виклад основного матеріалу. Володимир Григорович Лукань – один із знаних художників Прикарпаття. Відомий перш за все іконописом, власне найчастіше його і асоціюють як іконописця, який

у своїх роботах зберігає канонічність традиційних ікон, однак, завдяки авторському стилю надає їм нового сучасного звучання. Хоча насправді це надзвичайно багатогранний мистець, який працює майже в усіх класичних жанрах і техніках і створюючи при цьому ще й свої авторські. Саме мистець – філософ, адже кожна створена ним робота несе глибокий сенс і філософське звучання та містить семантичний компонент.

Народився Володимир Лукань 26 березня 1961 р. в м. Дрогобич. Там же навчався у ВШ №8; СШ №10. У СШ №14 відвідував гурток образотворчого мистецтва який провадив вчитель малювання Юрій Юрійович Коцур. В 1974 р. родина переїздить до м. Івано-Франківська. Навчався у СШ №4, яку закінчив у 1978 р.

Саме навчання у Львівському державному інституті прикладного і декоративного мистецтва (тепер Львівська національна академія мистецтв, 1979 – 1984 рр.) додало впевненості у правильності обраного фаху, яка з роками тільки зростала. Його викладачами були Я. Запаско, М. Вендзилович, М. Яців та ін. Під час навчання в інституті брав участь у створенні скульптурних композицій в дереві за мотивами творів Івана Франка в художньо-меморіальному комплексі «Стежка Івана Франка» у с. Нагуєвичі на Дрогобиччині.

З 1984 р. і до сьогодні працює на художньо-графічному факультеті Педагогічного інституту ім. В. Стефаніка (тепер Навчально-науковий Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка). Там відкрив у собі ще одну грань – педагогічну. Він вміє захопити нестандартним підходом до лекцій, заінтригувати студентів, які затамовували подих в очікуванні чогось нового і несподіваного. Викладаючи предмети мистецтвознавчого характеру, навчає, скеровує, допомагає розвинути у своїх учнів мистецький смак.

Перша персональна виставка В. Луканя відбулася у створеному ним мистецькому салоні на художньому факультеті Прикарпатського університету ім. В. Стефаніка (1995). Ікони мистця неодноразово були представлені на персональних, обласних, групових, міжнародних виставках. Персональні виставки ікономалярства на склі впродовж 1991–2001 рр. відбувались в Івано-Франківську, Дрогобичі, Бориславі. Роботи знаходяться у вітчизняних і зарубіжних музеях та приватних колекціях, а ще там, де є найбільша потреба в їхній цілющій силі.

Персональні виставки художника мають свій концепт і семантичне наповнення, це певний синтез естетичного пізнання і практичної діяль-

ності, втілений у художніх образах мистця. До таких належить виставка, на якій представлено 50 автопортретів художника (2011), здавалось би, нескромне поклоніння собі, та насправді – можливість показати всю повноту технік у рамках одного жанру. Виставка «Слід» (2014) – це швидше мистецька гра, ніж мистецтво в чистому вигляді, хоча експонувались 25 відбитків слідів від взуття художника, які майже не поступались повноцінним естампам, адже арт-об'єктом можуть стати найнесподіваніші речі. Персональна виставка «Натюрморти» була представлена у стінах ПНУ і містила 50 творів (2009). Натюрморти художника – це окреме поле для дослідження, адже кожен експонат – це своя історія із чіткою композицією, палітрою, семантичним оформленням, яке завершується не менш знаковою назвою (Нагорняк, 2021: 5). В натюрмортах вдало поєднано мовну і художню семіотику, синтез яких допомагає і підсилює сприйняття візуального образу. Сарказм, іронія, самоіронія, гротеск, специфічні стильові метаморфози – все притаманне натюрмортам Володимира Луканя.

Відзначається оригінальність і благодійна виставка графіки художника, присвячена 60-літтю від Дня народження (2021). Концепцію виставки спроектували зміни, які відбулися у житті художника. Це абстрактна, імпровізаційна, вільна, асоціативна графіка, де глядач стає частиною мистецького процесу, а автор тільки злегка допомагає його уяві проявити себе (через лінії, плями, композицію), яку побачить на роботах. Ці роботи – це мить, відтворена у графіці, це кардіограма серця, це історія кожного прожитого дня, такий своєрідний життєпис. Відчуття, передчуття, ейфорія, меланхолія, депресивні ноти, своєрідна нейрографіка, де є повний спектр емоцій, які може пережити людина.

Не оминає Володимир Лукань і авангардні напрямки. Використовуючи різні способи рефлексії, створює великі і малі дизайнерські об'єкти, які влучно і лаконічно ілюструють емоції, події, а то й цілу епоху, що минула (виставка «Ар(т)хеологія», концептуально-екологічна виставка «Сміття», виставка «Асамбляж – Колаж ІФ») тощо. В колекції художника понад 30 експонатів, виконані в стилі колаж з акцизних марок, корків (коркарт), фломастерів, цвяхів, гуми та інших підручних матеріалів, які являють собою химерні мистецькі твори.

Творчість мистця не обмежується виставковими залами, вона виходить далеко за її межі. Він займався розписом церков, розробляв інтер'єри громадських споруд та закладів харчування, мону-

ментальні розписи, вітраж «Богородиця» (2016, у співавторстві), композицію «Козак-Мамай» (1991, у співавторстві) у техніці сграфіто. Найбільш вражаючою за емоційним наповненням є робота «Шевченко. Притча про блудного сина», виконана на склі, яка була представлена в проєкті «200 українських художників» (2014) та відібрана для фонду Національного музею Тараса Шевченка в Києві.

Важлива сторінка в діяльності Володимира Луканя – це створення ним мистецького салону на художньому факультеті університету, де відбувалися цікаві мистецькі виставки, експонували свої твори студенти та викладачі факультету, де також була можливість придбати мистецькі твори, художні матеріали, книги з мистецтва тощо. Перші творчі виставки, тепер відомих художників С. Петлюка, М. Джички, Я. Стецика, В. Федоряка та ін., відбулися в мистецькому салоні Володимира Луканя. Саме тут художники-початківці мали змогу сповна насолодитися творчою атмосферою, приймати участь у дискурсах стосовно мистецьких процесів, завжди мали змогу отримати пораду, настанову, які потім допомагали зайняти свою нішу в мистецькому просторі.

Окремо хочеться зацентрувати увагу на спільній творчій та виставковій діяльності Мистецького об'єднання «На Сім», головним ідейним натхненником якого був Володимир Лукань. Це сім мистців, які представляли широкий діапазон стилів і жанрів своїх творів, об'єднані єдиним бажанням, метою і цілями – популяризувати мистецтво серед сучасної молоді, підтримувати і співпрацювати з українськими мистцями, мистецькими закладами, галереями, музеями тощо. При відсутності, здавалось би, спільної для всіх учасників задекларованої теоретичної платформи, сформувався цілісний, комфортний для кожного з них арт-простір (Хом'як, 2013:4). Творчим колективом впродовж 10-ти років велась активна виставкова діяльність, в руслі якої дещо трансформувалась стилістика мистців, але незмінними залишались головні принципи художників. Загалом мистецьким об'єднанням проведено понад 20 виставок в Івано-Франківську, Чернівцях, Кам'янці-Подільському, Тернополі, Хмельницькому, Києві, Луцьку, Галичі, Калуші, Коломиї, Снятині, Стрию, Збаражі, Мукачеві, Хусті та інших містах і містечках України, на яких експонувались твори живопису (Б. Бойчука, Б. Бринського, В. Сандюка), графіки (М. Павлюка), іконопису на склі (В. Луканя), скульптури (Б. Гладкого) та розпису на шовку (О. Чуйка). Одна з таких виставок відбулася у Дрогобичі в Палаці мистецтв (2010). З відходом

у засвіті одного із членів (графіка М. Павлюка) мистецьке товариство припинило своє існування.

Своїми науковими розвідками Володимир Лукань заповнив велику прогалину, що стосувалась творчості мистців Прикарпаття, а також видав ряд книг: Рисунок (з наданням грифу МОН України) (Лукань, 2005), Вибрані статті про мистецтво. Явища. Постаті. Імена (Лукань, 2009), Історія українського мистецтва. Курс лекцій (Лукань, 2012), «Словник Художників Прикарпаття» на 1000 імен (Лукань, 2019) та ін. Статті автора завжди виходять за межі регіональних та дисциплінарних кордонів, це інший рівень викладу і репрезентації матеріалу без встановлених патернів. Він ёмко, вагомо, з його особливою родзинкою подачі фактажу розкриває читачеві індивідуальні грані кожного досліджуваного мистця. Сюди відносимо наукові розвідки про творчість таких мистців як Е.-Р. Фабіянський, М. Сосенко, М. Бутович, В. Касіян, М. Бойчук, П. Холодний, Я. Струхманчук, Я. Лукавецький, Г. Розмус, Г. Крук, А. Наконечний та інші. Також чисельними є наукові спостереження щодо розвитку та утвердження у мистецтві наших крайних художників І. Токарука, М. Корпанюк, М. Ясінського, Б. Гладкого, Б. Готя, О. Голоневського, М. Павлюка. Окрім того, В. Лукань був одним із організаторів проведення Міжнародної конференції, присвяченої життю і творчості М. Фіголя. Про цю талановиту людину і свого наставника ним видано ряд публікацій, два альбоми начерків, бібліографічні покажчики тощо (Лукань, 2007). Окрім серйозних наукових досліджень, у арсеналі його письменницької діяльності (хоча письменником себе не позиціонує, швидше різножанровим колекціонером слова) містяться речі й іншого характеру – жартівливі, дотепні, гумористичні і

т.д., які видані ним в окремі книжечки «Куцики», «Жартівня», «Цитатник» та ін.

Володимир Лукань znana людина не тільки на Прикарпатті, але і за його межами. Він член Національної спілки художників України, член Національної спілки краєзнавців України, лавреат обласної премії імені Митрополита Андрея Шептицького та Патріарха Володимира Романюка. У 2006 році визнаний кращим науковцем року, нагороджений нагрудною відзнакою та грошовою премією Обласної Ради та ОДА.

Попри весь спектр творчості мистця Володимир Лукань досить скромна постать. Залишаючись поза кадром, воліє, щоб його роботи розповідали про нього. І вони розповідають – про різносторонні захоплення, про багатогранність таланту, про неординарні підходи до теорії і практики та пошуки нових шляхів, які охоплюють усі мистецькі інституції.

Висновки. Отож, у даній статті ми тільки привідкрили завісу творчого світу Володимира Луканя. Однієї із знакових постатей для мистецтвознавчої науки, який підняв із забуття багато призабутих імен, що свого часу творили культурну історію Західної України. Відродив на Прикарпатті «іконопис на звороті скла» і заклав основи та створив базу для майбутніх поколінь, які працюють в цьому жанрі. Виховав не одне покоління вчителів, художників, мистецтвознавців, які працюють і творять на благо українського мистецтва.

Зробивши спробу загального аналізу деяких віх, жанрів, творчих інспірацій мистця, ще раз переконались в неординарності таланту, у глибині, специфіці, у певній філософії, яку містять роботи художника і які й надалі намагатимемось досліджувати, щоб зрозуміти в чому феномен творчості Володимира Луканя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баштаненко Г. Шляхетність у поєднанні з романтичністю. *Світ молоді*. 2009. 9 лип.
2. Болук О. М. Художні вироби з дерева в західноукраїнських церквах XVI – початку XXI ст.: структура, декор, інспірації : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.06. Львів, 2021. 802 с.
3. Гаймус І. Проект Болото. Івано-Франківськ - частина І. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/www.bartka.com.ua/> (дата звернення: 18.08.2021).
4. Гордиця Є. Ікони на склі художника Володимира Луканя. *Євроцентр*. 2002. 11 січ.
5. Гордієнко В. «Слід» від мештів. *Галицький кореспондент*. 2014. 12 черв.
6. Гошовський Р. Нехрамові ікони – духовне осереддя профанного простору. *Прикарпатський вісник НТШ*. Слово. Т. 2(14), № 2011. С. 162–169.
7. Грущак А. Ікони на склі Володимира Луканя. *Нафтовик Борислава*. 2000. 6 верес.
8. Данько Д. Виставка, як олів'є. *Світ молоді*. 2003. 10 квіт.
9. Дундяк І. Українське церковне малярство другої половини XX - початку XXI століть (особливості функціонування, збереження, трансформації та відродження). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаник., 2019. С. 343
10. Звіжинський А. Ар(т)хеологія. *Перший відмін ок. Незалежне мистецтво Івано-Франківська*. 2018. С. 106–109.
11. Зьола Л. Ікони на склі Володимира Луканя. *Галичина*. 2018. 17 квіт.
12. Калиновська В. Лици святих, що по той бік шибки. *Західний кур'єр*. 2004. 15 квіт.

13. Лесів Т. В. Іконопис Галичини кінця ХІХ – початку ХХІ століття: художній образ і теоретичний дискурс: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05. Львів, 2021. 392 с.
14. Лукань В. Бібліографічний покажчик (До 60-ти річчя від Дня народження) / авт. – упорядники: М. Бігусь, Х.Нагорняк. Івано-Франківськ, 2021. 40 с.
15. Лукань В. Вибрані статті про мистецтво. Явища. Постаті. Імена : Науково-публіцистичне вид. Івано-Франківськ, 2009. 240 с.
16. Лукань В. Начерки (із мистецької спадщини Михайла Фіголя). Івано-Франківськ : Видавничодизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. 81 с.;
17. Лукань В. Начерки Михайла Фіголя. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 120 с.;
18. Лукань В. Історія українського мистецтва. Курс лекцій. : Навчально-методичне вид. Тернопіль : Навчальна кн.-Богдан, 2012. 192 с.
19. Лукань В. Рисунок : методичний посібник до навчального курсу. Івано-Франківськ : Плай, 2005. 112 с.
20. Лукань В. Словник художників Прикарпаття. (Видання перше, на 1000 імен, до курсу лекцій «Образотворче мистецтво Прикарпаття») : Науково-методичне вид. Івано-Франківськ : Підприємець Голіней О.М., 2019. 100 с.
21. Максимлюк І. В. Мистецтво графіки Івано-Франківщини ХХ – початку ХХІ століття: культурологічний аспект : дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01. Івано-Франківськ, 2019. 391 с.
22. Марітчак В. Сакральні мотиви Володимира Луканя. «Високий замок». 2000.
23. Микицей М. Володимир ЛУКАНЬ: «Ікона на склі – як вікно у той світ, коли святі на нас дивляться з іншого боку» - Галицький Кореспондент. *Галицький Кореспондент*. URL: <https://gk-press.if.ua/volodymyr-lukan-ikona-na-skli-yak-vikno-u-toj-svit-koly-svyati-na-nas-dyvlyatsya-z-inshogo-boku/> (дата звернення: 13.08.2021).
24. Микицей М. Урбаністика в межах третього поверху ратуші. *Світ молоді*. 2000. 16 черв.
25. Нагорняк Х. Багатогранна творчість Володимира Луканя. *Краєзнавець Прикарпаття*. Т. 37, січ.-черв. 2021. С. 69–72.
26. Осадца М. З. Міський пейзаж у творчості художників Івано-Франківщини ХХ - початку ХХІ століття : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05. Львів, 2019. 341 с.
27. Пługатор Г. Червоні образи. *Нова зоря*. 2004. 4 серп.
28. Про Володимира Луканя. Луканічна книжечка (шістдесятирічному ювілею митця присвячується). Збірник статей, спогадів та есе. / упоряд. І. Чмелик. Івано-Франківськ : Підприємець Голіней О.М., 2021. 48 с.
29. Процюк О. Постать: Володимир Лукань. *Анонс контракт*. 32 (388).
30. Руско Н. М. Особливості галицького іконопису кінця ХІХ – початку ХХ століть: філософсько-релігієзнавчий контекст : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.11. Острог, 2015. 196 с.
31. Тугай Л. Сакральних справ майстер. *Галичина*. 2011. 26 берез.
32. Хом'як Л. «На С ім». : Каталог. ідея В. Лукань. Івано-Франківськ, 2013. С. 17.
33. Шпак О. Малярство на склі професійних митців. *Мистецтвознавство'11: науковий збірник*. 2016. С. 177–199.

REFERENCES

1. Bashtanenko H. Shliakhetnist u poiednanni z romantychnistiu. [Nobility combined with romance]. The world of youth, 2009, 9 July [In Ukrainian].
2. Boliuk O. M. Khudozhni vyroby z dereva v zakhidnoukrainskykh tserkvakh XVI – pochatku XXI st.: struktura, dekor, inspiratsii. [Wooden art products in Western Ukrainian churches of the XVI – early XXI centuries: structure, decor, inspirations]: dis. ... Dr. of Art History: 17.00.06. Lviv, 2021. 802 p. [In Ukrainian].
3. Haymus I. Proyeckt Boloto. Ivano-Frankivs'k - chastyna I. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/www.bartka.com.ua/> (data zvernennya: 18.08.2021) [In Ukrainian].
4. Hordytsia Ye. Ikony na skli khudozhnyka Volodymyra Lukania. [Icons on the glass of the artist Volodymyr Lukan]. Eurocenter. 2002. 11 January [In Ukrainian].
5. Hordiienko V. «Clid» vid meshtiv. [An imprint of the shue]. Galician correspondent. 2014. 12 June [In Ukrainian.]
6. Hoshovskyi R. Nekhramovi ikony – dukhovne osereddia profannoho prostoru. [Non-temple icons are the spiritual center of profane space]. Prykarpattia Bulletin of NTSh. Word. V. 2(14), Nr 2011. pp. 162–169 [In Ukrainian].
7. Hrushchak A. Ikony na shkli Volodymyra Lukania. [Volodymyr Lukan's icons on the glass]. "Borislav's Oilman". 2000. 6 September [In Ukrainian].
8. Danko D. Vystavka, yak olivie. [The exhibition, as Olivier]. The world of youth. 2003. 10 April [In Ukrainian].
9. Dundiak I. Ukrainske tserkovne maliarstvo druhoi polovyny KhKh - pochatku KhKhI stolit (osoblyvosti funktsionuvannia, zberezhenntia, transformatsii ta vidrodzhennia). [Ukrainian church painting of the second half of the XX - beginning of the XXI centuries (features of functioning, preservation, transformation and revival)] Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Prycarpathian National University, 2019, 343 p [In Ukrainian].
10. Zvizhynskiy A. Ar(t)kheolohiia. [Ar (t) geology] The first distinction is ok. Independent art of Ivano-Frankivsk. pp. 106–109 [In Ukrainian].
11. Zola L. Ikony na skli Volodymyra Lukania. [Volodymyr Lukan's icons on the glass] Galicia, 2018, 17 April [In Ukrainian].
12. Kalynovska V. Lyky sviatykh, shcho po toi bik shybky. [The faces of the saints that are on the other side of the windowpane]. "Western Courier", 2004, 15 April [In Ukrainian].

13. Lesiv T. V. Ikonopys Halychyny kintsia XIX – pochatku XXI stolittia: khudozhnii obraz i teoretychnyi dyskurs [Iconography of Galicia in the late XIX - early XXI century: artistic image and theoretical discourse]: dis. ... Cand. art history: 17.00.05. Lviv, 2021, 392 p.
14. Lukan V. Bibliohrafichnyi pokazhchuk (Do 60-ty richchia vid Dnia narodzhennia) / avt. – uporiadnyky: M. Bihusiak, Kh.Nahorniak. [Bibliographic index (To the 60th anniversary)]. Ivano-Frankivsk, 2021, 40 p [In Ukrainian].
15. Lukan V. Vybrani statti pro mystetstvo. Yavyshta. Postati. Imena. [Selected articles about art. Phenomena. Figures. Names]. Ivano-Frankivsk, 2009. 240 p [In Ukrainian].
16. Lukan V. Nacherky (iz mystetskoï spadshchyny Mykhaila Fiholia). [Essays (from the artistic heritage of Mikhail Figol)]. Ivano-Frankivsk: Publishing and Design Department of CIT of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2007, 81 p [In Ukrainian].
17. Lukan V. Nacherky Mykhaila Fiholia. [Sketches by Mykhailo Figol]. Ivano-Frankivsk: Gostynets, 2007, 120 p [In Ukrainian].
18. Lukan V. Istoriia ukrainskoho mystetstva. Kurs lektsii. : Navchalno-metodychne vydannia. [The history of Ukrainian art. Course of lectures. : Educational and methodical publication]. Ternopil: Educational book-Bogdan, 2012, 192 p [In Ukrainian].
19. Lukan V. Rysunok : metodychnyi posibnyk do navchalnoho kursu. [Drawing: methodical manual for the training course] Ivano-Frankivsk: Plai, 2005, 112 p [In Ukrainian].
20. Lukan V. Slovnyk khudozhnykiv Prykarpattia. (Vydannia pershe, na 1000 imen, do kursu lektsii «Obrazotvorche mystetstvo Prykarpattia»). [Dictionary of artists of Prykarpattia. (The first edition, for 1000 names, for the course of lectures "Fine Arts of Prykarpattia")]: Scientific and methodological edition, Ivano-Frankivsk, Entrepreneur Goliney O. M., 2019, 100 p [In Ukrainian].
21. Maksymliuk I. V. Mystetstvo hrafiky Ivano-Frankivshchyny XX – pochatku XXI stolittia: kulturolohichni aspekt. [The art of graphics of Ivano-Frankivsk region of the XX - beginning of the XXI century: culturological aspect]: dis. Cand. art history: 26.00.01. Ivano-Frankivsk, 2019, 391 p [In Ukrainian].
22. Maritchak V. Sakralni motyvy Volodymyra Lukania. [Sacred motives of Volodymyr Lukan]. "High Castle", 2000 [In Ukrainian].
23. Mykytsei M. Volodymyr LUKAN: «Ikona na skli – yak vikno u toi svit, koly sviati na nas dyvliatsia z inshoho boku» [Volodymyr LUKAN: "An icon on glass is like a window into the world when saints look at us from another side"]. Galician Correspondent. URL: <https://gk-press.if.ua/volodymyr-lukan-ikona-na-skli-yak-vikno-u-toj-svit-koly-svyati-nas-dyvlyatsya-z-inshogo-boku/> (date accessed: 13.08.2021).
24. Mykytsei M. Urbanistyka v mezhakh tretoho poverkhu ratushi. [Urban planning within the third floor of the town hall], the world of youth, 2000, 16 June [In Ukrainian].
25. Nahorniak Kh. Bahatohranna tvorchist Volodymyra Lukania. [The multifaceted work of Volodymyr Lukan] Local historian of Prykarpattia. V. 37, Jan.-June 2021. pp. 69–72 [In Ukrainian].
26. Osadtsa M. Z. Miskyi peizazh u tvorchosti khudozhnykiv Ivano-Frankivshchyny XX - pochatku XXI stolittia. [Urban landscape in the works of artists of Ivano-Frankivsk region of the XX - early XXI century] dis. ... Cand. art history: 17.00.05, Lviv, 2019, 341 p [In Ukrainian].
27. Pluhator H. Chervoni obrazy. [Red images]. «New dawn», 2004, 4 August [In Ukrainian].
28. Pro Volodymyra Lukania. Lukanichna knyzhchka (shistdesiatyrichnomu yuvileiu myttsia prysviachuietsia). Zbirnyk statei, spohadiv ta esse. / uporiad. I. Chmelyk. [About Volodymyr Lukan. Lucanic book (dedicated to the sixtieth anniversary of the artist)]. Ivano-Frankivsk: Entrepreneur Goliney O.M, 2021, 48 p [In Ukrainian].
29. Protsiuk O. Postat: Volodymyr Lukan. [Figure: Volodymyr Lukan]. "Announcement contract", 32 (388) [In Ukrainian].
30. Rusko N. M. Osoblyvosti halytskoho ikonopysu kintsia XIX – pochatku XX stolit: filosofsko-relihiieznavchyi kontekst. [Features of Galician iconography of the late XIX - early XX centuries: philosophical and religious context]. dis. ... Cand. philos. Science: 09.00.11. Ostrog, 2015, 196 p [In Ukrainian].
31. Tuhai L. Sakralnykh sprav maister. [Master of sacred things]. Galicia, 2011, 26 March [In Ukrainian].
32. Khomiak L. «Na S im». : Kataloh. ideia V. Lukan. [We are seven. Catalogue, V. Lukan's idea]. Ivano-Frankivsk, 2013. p. 17 [In Ukrainian].
33. Shpak O. Maliarstvo na skli profesiinykh myttsiv. [Painting on glass by professional artists]. Art History'11: A Scientific journal. pp. 177–199. [In Ukrainian].

УДК 658

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-3>**Алла ОСАДЧА,***orcid.org/0000-0001-5153-8028*

старший викладач кафедри рисунка та живопису

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) *knutd@knutd.edu.ua***ТОВАРНИЙ ЗНАК У РЕКЛАМІ ТА ФІРМОВОМУ СТИЛІ**

У статті окреслені основні підходи до ролі товарного знаку в рекламі та фірмовому стилі. У публікації використані такі методи дослідження: компаративний (при зіставленні різних ролей товарного знаку), типологічний та описовий методи аналізу ролі товарного знаку у рекламі та фірмовому стилі, узагальнення (для підведення проміжних і заключних підсумків дослідження, формулювання висновків), комплексний підхід (дозволив підпорядкувати усі елементи змісту та форми пропонованої статті меті й завданням дослідження). Товарний знак розміщується на етикетках, упакуванні товару; вівісках, у рекламно-інформаційних матеріалах, на рекламних конструкціях (у зовнішній рекламі); у рекламній інформації в засобах масової інформації: у друкованих ЗМІ, звукові товарні знаки в радіо- і телепередачах. Товарний знак використовується в оформленні офісів, торговельних павільйонів, виставочних площ, документації, сувенірній продукції тощо. Виражаючись у формі певного продукту, товарний знак може бути об'ємним і набувати форми продукту, наприклад форми пляшки, кондитерського виробу, упакування тощо. Фірмовий стиль має розглядатися у вітчизняних компаніях як результат безперервної роботи над створенням власного унікального іміджу установи що тісно пов'язана з його самоідентифікацією, яку легше всього знайти через цілком конкретні візуальні образи. Саме тому фірмовий стиль може виступати в ролі розпізнавального знака, що ідентифікує як окрему установу, так і всю мережу в цілому. Оцінений досвід успішного використання айденітики у корпоративному секторі України. З'ясовано, що одним із прикладів успішної розробки й використання товарних знаків у корпоративному секторі України є творчість креативного агентства «Saatchi&Saatchi Ukraine». Перспективні напрямки реклами «Saatchi&Saatchi»: реалізація креативних концепцій в digital, медіа планування й медіабайнг, SMM, PR, CRM і контент маркетинг, нативна реклама, performance-маркетинг. При цьому якісну і досконалу за дизайном рекламну продукцію, у т.ч. товарні знаки, в Інтернеті формують і конкуренти «Saatchi&Saatchi Ukraine» на вітчизняному рекламному ринку.

Ключові слова: товарний знак, логотип, реклама, рекламна діяльність, фірмовий стиль, маркетинг.

Alla OSADCHA,*orcid.org/0000-0001-5153-8028*

Senior Lecturer at the Department of Drawing and Painting

Kyiv National University of Technology and Design

(Kyiv, Ukraine) *knutd@knutd.edu.ua***TRADEMARK IN ADVERTISING AND BRANDING**

The article outlines the main approaches to the role of the trademark in advertising and corporate style. The publication used such research methods: comparative (when comparing different roles of the trademark), typological and descriptive methods for analyzing the role of the trademark in advertising and corporate style, generalization (to summarize the intermediate and final results of the study, drawing conclusions), an integrated approach (made it possible to subordinate all elements of the content and form of the proposed article to the purpose and objectives of the study). The trademark is placed on labels, packaging of goods; signs, in advertising and information materials, on advertising structures (in external advertising); in advertising information in the media: in print media, sound trademarks in radio and television programs. The trademark is used in the design of offices, trade pavilions, exhibition areas, documentation, souvenirs, etc. In the form of a certain product, the trademark can be voluminous and acquire product forms, for example, bottle, confectionery, packaging, etc. Corporate identity should be considered in domestic companies as a result of continuous work on creating its own unique image of the institution, which is closely related to its self-identification, which is easiest to find through entirely specific visual images. That is why the corporate identity can act in the role of a recognition mark, which identifies both an individual institution and the entire network. The experience of successful use of identity in the corporate sector of Ukraine was evaluated. It is found out that one of examples of successful development and use of trademarks in the corporate sector of Ukraine is creativity of the creative agency «Saatchi&SaatchiUkraine». Promising areas of advertising «Saatchi&Saatchi»: implementation of creative concepts in digital, media planning, SMM, PR, CRM and content marketing, native advertising, performance- marketing. At the same time the quality and found on design promotional products, including trademarks, on the Internet also competitors of «Saatchi&SaatchiUkraine» in the domestic advertising market form.

Key words: trademark, logo, advertizing, advertizing activity, corporate style, marketing.

Постановка теми. Вивчення інструментів айдентики у рекламі представляє собою актуальне питання для наукового дослідження. При цьому айдентика, тобто фірмовий стиль – це унікальне явище у сфері сучасного проектного дизайну. Саме поняття «фірмовий стиль» з'явилося у професійній лексиці як похідна от англословного терміна «design coordination and corporate image». Айдентику можна визначити як «сукупність візуальних ознак, що викликають у споживача стійкий стереотип певної промислової або торговельної компанії» [8]. Фірмовий стиль може складатися з безлічі різних елементів, які взаємозалежні між собою, і при цьому одномоментно підпорядковуються єдиній концепції, місії. Тільки в цьому випадку фірмовий стиль може сприяти підвищенню рівня довіри до певного продукту, зростанню його якості. У той же час фірмовий стиль може виступати в якості системи корпоративної ідентифікації певного продукту чи послуги, поєднуючи їх. Фірмовий стиль як явище дозволяє позиціонувати формоутворення в якості єдиної візуальної концепції, що об'єднує досить різнорідні елементи. Так ми бачимо, що уважний підхід до розробки й впровадження фірмового стилю може працювати на створення позитивної репутації будь-якої організації, продукту чи послуги й сприяти її сталому розвитку. Важливим компонентом як фірмового стилю, так і рекламної сфери у цілому є товарний знак.

Дослідження теми у науковій літературі. Вивченню проблем розвитку ринку послуг та рекламної діяльності присвячено роботи таких зарубіжних та українських вчених, як Д. Аакер, Н. Айрапетова, І. Альошина, В. Аренс, О. Ахманов, Л. Балабанова, К. Бове, Г. Бороздіна, І. Вікентьєв, Л. Гермогенова, А. Дейян, О. Зарецька, Р. Іванова, В. Комісарова, Ф. Котлер, Дж. Майерс, Р. Мошканцев, В. Музыкант, М. Нікітіна, Ф. Панкратов, А. Поручник, Т. Примак, Є. Ромат, Т. Сєрьогіна, О. Сохацька, Є. Тарасов, Е. Уткін та інші. Зарубіжними авторами, які детально розробляли тему іміджології у ході рекламної діяльності та формування фірмового стилю були М. Кунжик, С. Анхольт, Р. Альбіттон, К. Боулдінг, К. Дінні, Х. Дейл, Х. Фінн, А. Фішер, К. Фітчпатрік, П. Хем, Ф. Котлер, С. Куріаку, М. Леонард, Дж. Най, Ф. Русіано, П. Сміт, Н. Сноу, С. Вакнін, Дж. Вінсент, Ч. Вольф та інші. Значну наукову вагу мають праці з відповідної проблематики сучасних науковців на пострадянському просторі (Н. Багров, О. Бойко, Н. Габор, Г. Почепцов, Є. Макаренко, Є. Тихомирова, О. Швець, Д. Гавра, Е. Галумов, Д. Замятін, Ю. Кашлев, І. Кисельов, І. Панарін, Л. Подгорний,

В. Сєйдов, А. Шумілін та інші). Віддаючи належне вже проведеним ґрунтовним дослідженням, варто відзначити, що тема, заявлена у статті, є актуальною і для подальших наукових праць. Виходячи з цього, **метою** даної публікації є систематизація й узагальнення даних щодо товарного знаку в рекламі та фірмовому стилі.

Виклад основного матеріалу статті. Відповідно до одного з найбільш поширених визначень, реклама – це «спеціальна інформація про осіб чи продукцію, що розповсюджується в будь-якій формі та в будь-який спосіб з метою прямого чи опосередкованого одержання прибутку» (Прокурова Н. Д., Козінцева М. Ю., Моїсєєва). Відповідно до законодавства України «реклама – це інформація про особу чи товар, розповсюджена в будь-якій формі та в будь-який спосіб і призначена сформувати або підтримати обізнаність споживачів реклами та їх інтерес щодо таких особи чи товару» (Про рекламу: Закон України). Для виконання своєї функції рекламний матеріал повинен містити або створювати оригінальний ємний образ, що запам'ятовується, викликає певні асоціації й залишається в пам'яті споживача, що дозволяє йому зробити вибір стосовно конкретного товару (послуги) конкретного виробника. Отже, бренд - це певне символічне втілення комплексу інформації про продукт (послугу) і його виробника. Звичайно в комплекс інформації входять: логотипи, товарні знаки, знаки обслуговування; фірмовий стиль (певний набір елементів, знаків, стилів, колірних схем і символів), фірмове найменування, комерційне позначення; певні позначення (візуальні, аудіовізуальні образи); слогани (девизи, гасла, фрази); твори, що охороняються авторським правом; форма товару й багато чого іншого. Як стверджують О.Бойчук і Л.Безсонова, «товарний знак і логотип – гнучкі та виразні форми проектної культури, що здатні у концентрованій формі транслювати максимальну сенсорну сукупність» (Бойчук, Безсонова, 2010: 18). У власній публікації Л.Безсонова додає: «В процесі розвитку промислового виробництва та в міру виникнення потреби у візуальній ідентифікації слово «логотип» почало використовуватися в значенні «усталене накреслення найменування товару, його виробника або постачальника» (Безсонова, 2010: 258). Товарний знак розміщується на етикетках, упакуванні товару; вивісках, у рекламно-інформаційних матеріалах, на рекламних конструкціях (у зовнішній рекламі); у рекламній інформації в засобах масової інформації: у друкованих ЗМІ, звукові товарні знаки в радіо- і телепередачах. Товарний знак використовується в оформленні офісів, торговельних павільйонів, виставочних площ, документації, сувенірній

продукції тощо. Виражаючись у формі певного продукту, товарний знак може бути об'ємним і набувати форми продукту, наприклад форми пляшки, кондитерського виробу, упакування тощо. Навіть певні звукові композиції, що запам'ятовуються, можуть бути звуковими товарними знаками й використовуватися в рекламі, що має аудіо- або відеоформат. Використання широко відомого, добре «розкрученого» у рекламі позначення часто пов'язано з ризиком одержання необґрунтованої вигоди третіми особами, що створюють власну рекламну компанію на базі чужого відомого позначення та вводять тим самим споживача в оману щодо законного виробника, а також завдаючи законному виробникові певний збиток. Щоб цього не відбувалося, насамперед необхідно забезпечити захист власного позначення, зареєструвавши його у встановленому законом порядку в якості товарного знака, оскільки тільки на підставі державної реєстрації товарному знаку надається правова охорона. Також не слід забувати про те, що, по-перше, реєстрація товарного знака має територіальний характер, тобто правова охорона надається йому тільки на території тієї країни, в якій він зареєстрований, і, по-друге, правова охорона надається товарному знаку тільки у відношенні певних реєстрацією товарів і послуг і однорідних їм. На практиці складності можуть виникнути при використанні товарного знака третіми особами - дилерами у своїй рекламі товарних знаків компаній - постачальників бренд-продуктів, сервісів і послуг, під чийм товарним знаком випускається продукція. Мова йде про той випадок, коли продавець законним образом введених у господарський обіг товарів розміщає в рекламі, що просуває ці товари (стимулюючого продажу цих товарів) товарні знаки, якими ці товари марковані. Крім того, ці товарні знаки можуть розміщатися виробником певних послуг відносно конкретних товарів, маркірованих конкретним товарним знаком. Одним із прикладів успішної розробки й використання айдентики у корпоративному секторі України є творчість креативного агентства «Saatchi&SaatchiUkraine» (Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 24). Агентство працює в Україні з 1995 р. За цей час агентство змінило ім'я з D'arcy на Saatchi&Saatchi. Зазначена фірма є однією із небагатьох, яке завжди входить в Топ-5 найбільш креативних й Топ-5 ефектних агентств країни. Корпоративною філософією «Saatchi&Saatchi Ukraine» є вирішення поточних бізнес-завдань кожного клієнта зі стратегічною, довгостроковою побудовою його бренда (Saatchi&SaatchiUkraine). Можна сказати, що у попередні роки «Saatchi&SaatchiUkraine» було «класичним», зразковим рекламним агент-

ством. У 2021 році фірма постійно пробує щось нове. Зокрема, змінилася філософія ведення бізнесу: агентство не боїться нових ідей, готове міняти курс і бути дослідниками. Тобто розвиток не еволюційний, а революційний. Були здійснені активні заходи із відновлення портфеля, корпоративної культури й кадрової політики. Це три ключові трансформації, над якими керівництво компанії працює упродовж останнього періоду. Як результат – випереджальний ріст оборотів клієнтів, розвиток CRM-експертизи й старт напрямку чат-ботів, реалізація проєктів у контент-маркетингу, вихід відео-експертизи за рамки діджитал (тепер агентство працює із продакшеном для TV) (Saatchi&SaatchiUkraine). Керівництво «Saatchi&SaatchiUkraine» переконане, що традиції якості й професіоналізму обслуговування будуть примножуватися. Мета – стати технологічніше й глобальніше, вивести агентство у лідери цифрової ери. Збільшився запит на консалтингові послуги агентства «Saatchi&Saatchi Ukraine» – від бізнес-аналізу до формування комунікаційної стратегії. Клієнти фірми цікавляться контент-маркетингом і відео для digital. Персоналізація комунікації, сегментація аудиторії підсилюють роль і значення BigData. У подальшому «Saatchi&SaatchiUkraine» робитиме ставку на нативну рекламу й бренд контент. Наразі увага до прямої реклами падає й для брендів є «musthave» самостійне створення корисного й цікавого контенту. У топі пріоритетів агентства буде виробництво недорогого відео, трансляцій, ефективного розміщення лідерів думок. При цьому той самий продукт буде розміщатися не лише у соцмережах, а й на Youtube і Telegram(Saatchi&SaatchiUkraine). Керівництво агентства переконане, що необхідно враховувати ріст споживання контенту з мобільних обладнань. Це значить, що контент «Saatchi&Saatchi Ukraine» у першу чергу буде створюватися з урахуванням цього фактора (формат, дизайн, тривалість, стратегія поширення тощо). Оскільки у нашій країні відбувся довгоочікуваний запуск 4G, вказане ще більше буде активізувати зростання проникнення смартфонів і мобільного споживання контенту. При цьому «класичні» ЗМІ будуть усе більше інтегруватися в digital. Digital неможливий без технологічності: «Saatchi&SaatchiUkraine» продовжить використовувати дані для пошуку інсайтів, більш точного врахування потреб цільових аудиторій, збільшення ефективності реклами. Продовжиться автоматизація бізнес-процесів за допомогою чат-ботів, CRM-систем і programmatic. Крім того, менеджери агентства прагнуть опанувати новітніми рішеннями інтеграції мобільних додатків. При цьому відзнача-

ється, що рекламодавець із кожним роком стає все більш досвідченим в digital і вимогливим до ROI. Отже, виросте пріоритет і потреба у високій експертизі в категорії performance інструментів. Описані тренди будуть підсилюватися AI- продуктами й великими даними, тому IT-спеціалізація й IT-підходи ведення проектів будуть все більше актуальні для реклами. У 2021 року «Saatchi&SaatchiUkraine» враховує, що рекламодавці продовжать нарощувати інвестиції в різні канали комунікації. Однак, динаміка зростання при цьому буде знижуватися. Попередні два роки рекламний ринок розвивався набагато швидше ніж більшість товарних категорій та економіки України в цілому, оскільки продовжував відновлюватися після кризи (Saatchi&SaatchiUkraine). Як стверджують у «Saatchi&Saatchi», із кожним роком ефект відкладеного попиту демонструє динаміку до зниження, що супроводжується збільшенням обсягу інвестицій у рекламу. Сильними конкурентними сторонами агентства «Saatchi&Saatchi» є її ефективні й досконалі за дизайном рекламні продукти в мережі Інтернет. Зокрема, агентство за час своєї роботи створило / запустило: рекламну кампанію для сервісу мобільних продажів letgo; рекламний принт для SmartPleasureConcert зі слоганом «Стиснення музики повний відстій. Слухайте музику на живих концертах!»; серію принтів для страхової компанії AXA Insurance (одного з лідерів на ринку ризикового страхування України); рекламну кампанію для Київського Міжнародного Фестивалю Реклами; новорічну листівку для Comet, Mr.Proper і AmbiPur; новий річний календар BASF; корпоративний стиль Positivefilmfestival. Основним елементом дизайну стали маленькі мультиплікаційні персонажі зі світу кіно. Їхні усмішки дарують позитивний настрій; дизайн обмеженої серії пляшечок Coca-Cola: вони загорнуті у фольгу так, що нагадують фігурки шоколадних Санта Клаусів. Пляшка обгорнута таким чином, що частина логотипу Coca-Cola утворює зображення головного різдвяного персонажа; новий фірмовий стиль для GvardiyaFilmProduction; новий фірмовий стиль для Укрпошти (Saatchi&SaatchiUkraine). Зокрема, створюючи новий фірмовий стиль для GvardiyaFilmProduction, експерти «Saatchi&Saatchi» вирішили, що основою нової айдентики повинен стати шоурил. Водночас закономірним постало питання: як сполучити фірмовий стиль, візитки, бланки, конверти й навіть чашки, зі знятими роликами? Для цього фахівці придумали паперовий шоурил – перший у своєму роді. Він працює таким чином: спеціально написана програма рендомно вибирає кадр із відео, який потім з'являється 3 лого-

типі-зірці. Завдяки цьому, кожний елемент корпоративного стилю тепер є унікальним і ніколи не повторюється. Шоурил, звичайно ж, буде збільшуватися доповнюватися новими роботами, а значить – різноманітнішим буде ставати фірмовий стиль Gvardiya Film Production (Saatchi&SaatchiUkraine). Що стосується стилю для Укрпошти, слід вказати, що перед «Saatchi&SaatchiUkraine» стояло складне завдання: поєднати історичні аспекти бренду, його вагомість для країни, з прагненням поштової компанії (найбільшої в Україні) до інноваційного оновлення. За основу фахівцями компанії був взятий поштовий рижок, що є символом пошти у всіх країнах світу. Однак оскільки цей символ є досить архаїчним, «Saatchi&SaatchiUkraine» надали йому нового цифрового змісту. Наразі у залежності від розташування, оновлений логотип почав грати відмінні ролі: був знаком для повідомлень у мобільному, знаком напрямку й являвся позначенням найближчого поштового відділення.



Рис. 1. Приклад використання товарного знаку Укрпошти, розробленого «Saatchi&SaatchiUkraine»

Крім того, «Saatchi&SaatchiUkraine» активно взаємодіє з іноземними партнерами, зокрема материнською структурою «Saatchi&Saatchi». У перспективі зазначена структура має перетворитися на digital-центричне агентство повного циклу, що буде спеціалізуватися на розробці й проведенні інтегрованих комунікаційних кампаній і створенні крос-медійних рекламних рішень, в основі яких знаходиться digital-технології. Перспективні напрямки реклами «Saatchi&Saatchi»: реалізація креативних концепцій в digital, медіа планування й медіабайнг, SMM, PR, CRM і контент маркетинг, нативна реклама, performance-маркетинг. Загалом слід вказати, що ринок Інтернет-реклами в Україні лідує за динамікою росту, значно випереджаючи інші сегменти рекламного медіа-ринку нашої країни. Причин для поживлення цього сегменту ринку досить багато: це й збільшення рівня проник-

нення Інтернету, ріст кількості локального контенту, і підвищення ефективності продажів через Інтернет, і нові локальні бізнеси, які пов'язані з онлайн-продажами.

Висновки. Отже, розглянувши проблематику товарного знаку в рекламі та фірмовому стилі, ми прийшли до таких висновків: Айдентика можна визначити як унікальне явище у сфері сучасного проектного дизайну, як сукупність візуальних ознак, що викликають у споживача стійкий стереотип певної промислової або торговельної компанії. Айдентика може складатися з безлічі різних елементів, які взаємозалежні між собою, і при цьому одночасно підпорядковуються єдиній концепції, місії. Тільки в цьому випадку айдентика може сприяти підвищенню рівня довіри до певного продукту, зростанню його якості. У той же час айдентика може виступати в якості системи корпоративної ідентифікації певного продукту чи послуги, поєднуючи їх. Невід'ємним компонентом фірмового стилю є товарний знак. Фірмовий стиль має розглядатися у вітчизняних компаніях як результат безперервної роботи над створенням власного унікального іміджу установи що тісно пов'язана з його самоідентифікацією, яку легше всього знайти через цілком конкретні візуальні образи. Саме тому фірмовий стиль може виступати в ролі розпізнавального знака, що ідентифікує як окрему установу, так і всю мережу в цілому.

Оцінений досвід успішного використання айдентики у корпоративному секторі України. З'ясовано, що одним із прикладів успішної розробки й використання товарних знаків у корпоративному секторі України є творчість креативного агентства «Saatchi&SaatchiUkraine». Як стверджують у досліджуваному агентстві, із кожним наступним роком усе в більшій позитивній мірі посилюватиметься дія відкладеного попиту. Перспективні напрямки реклами «Saatchi&Saatchi»: реалізація креативних концепцій в digital, медіа планування й медіабаїнг, SMM, PR, CRM і контент маркетинг, нативна реклама, performance-маркетинг. При цьому якісну і досконалу за дизайном рекламну продукцію, у т.ч. товарні знаки, в Інтернеті формують і конкуренти «Saatchi&SaatchiUkraine» на вітчизняному рекламному ринку.

Означена тема безсумнівно має великі **перспективи для подальших досліджень**. Це зумовлено, зокрема, тим фактором, що практика формування фірмового стилю більшості вітчизняних та зарубіжних компаній істотно випереджає відповідні теоретичні напрацювання (можна таким чином стверджувати, що «практика завжди на крок випереджає теорію»). З огляду на це, слід інтенсифікувати відповідні наукові розвідки, направлені на висвітлення найбільш інноваційних практик створення фірмових логотипів і товарних знаків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апостолюк О. Корпоративна культура як інструмент ефективного менеджменту підприємства в підвищенні його конкурентоспроможності. *Економічний часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 2. С. 68–73.
2. Безсонова Л. М. До питання про дефініції у графічному дизайні: сучасний зміст поняття «логотип». *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті: збірка наукових праць*. Харків : ХДАДМ, 2010. №1. С. 257–260.
3. Безсонова Л. М. До питання про формування проектної моделі сучасного українського логотипа: чинники впливу на художньо-пластичну мову. *Вісник ХДАДМ*. 2014. № 1. С. 8–13.
4. Бойчук О. В., Безсонова Л. М. Національні ремінісценції в українських товарних знаках та логотипах нової доби. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. Мистецтвознавство. Архитектура. 2010. № 2. С. 17–23.
5. Бук Л. М. Товарний знак в маркетингу / Укоопспілка, Львів. комерц. акад. Львів : Вид-во Львів. комерц. акад., 2013. 287 с.
6. Гладун О. Д. Формування національної моделі товарного знаку. *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2002. №3. С.308–310.
7. Грицюта Н. М. Етика реклами як естимативний орієнтир сучасного суспільства. Київ : Наукова думка, 2009. 378 с.
8. Даніліна О. А. Товарні знаки і фірмовий стиль. URL: <http://biblio.narod.ru/reth/d-tovarn-znaki.htm>. (дата звернення: 24.07.2021).
9. Демченко Т. С. Охорона товарних знаків (порівняльно-правовий аналіз) / НАН України, Інститут держави і права ім. В.М.Корецького. Київ : Преса України, 2004. 184 с.
10. Ельбрюн Б. Логотип. Москва : ОГІМД-ПРЕСС, 2003. 127 с.
11. Кияк-Редькович Л. Т. Полісеміотичність логотипів міст та брендів як тип візуально залежних текстів малої форми. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. 2009. № 3. С.129–137.
12. Кузнецова І. О., Буравська А. Р. Класифікація логотипів. *Вісник ХДАДМ* : зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2010. Вип. 6. С. 23–26.
13. Про рекламу: Закон України від 03.07.1996 № 270/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996 р. № 39. Ст. 181.

14. Прокурова Н. Д., Козінцева М. Ю., Моїсеєва А. В. Фірмовий стиль. URL: http://abc.wsu.ru/Books/r_frimstyle/page0002.asp. (дата звернення: 24.07.2021).
15. Психологія реклами / О. В. Зазимко та ін.; Київ. нац. торг.-екон. ун-т. Київ: КНТЕУ, 2016. 383 с.
16. Склярєнко Н. В., Ляшевський О. В. Сутність і призначення логотипу. *Вісник ХДАДМ*: зб. наук. праць. Харків: ХДАДМ, 2010. Вип. 6. С. 91–95.
17. Товарний знак в маркетингу / уклад. Л. М. Бук; Укоопспілка, Львівська комерційна академія. Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2009. 72 с.
18. Шарков Ф. И. Интегрированные PR-коммуникации: Связи с общественностью как компонент интегрированных маркетинговых коммуникаций. Москва: РИП-холдинг, 2009. 271 с.
19. Roland Bickmann: Corporate Identity. Best Practice. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2013. Вип. 24. С. 10-17.
20. Saatchi&SaatchiUkraine. URL: <https://saatchi.com.ua/uk>. (дата звернення: 24.07.2021).

REFERENCES

1. Apostoliuk O. Korporatyvna kultura yak instrument efektyvnoho menedzhmentu pidpriemstva v pidvyshchenni yoho konkurentospromozhnosti. [Corporate culture as a tool for effective management of the enterprise in increasing its competitiveness]. *Economic Journal of the Lesya Ukrainka East European National University*. 2016. No. 2. P. 68–73. [in Ukrainian]
2. Bezsonova L. M. Do pyttannya pro defynitsii u hrafichnomu dyzaini: suchasnyi zmist poniattia «lohotyp» [On the question of definitions in graphic design: the modern meaning of the concept of “logo”]. *Traditions and innovations in higher architectural and artistic education: a collection of scientific works*. Kharkiv: KhDADM, 2010. No. 1. P. 257–260. [in Ukrainian]
3. Bezsonova L. M. Do pyttannya pro formuvannya proektnoi modeli suchasnoho ukrainskoho lohotypa: chynnyky vplyvu na khudozhno-plastychnu movu [On the formation of the design model of the modern Ukrainian logo: factors influencing the artistic and plastic language]. *Bulletin of the KhDAD*. 2014. No. 1. P. 8–13. [in Ukrainian]
4. Boichuk O. V., Bezsonova, L. M. Natsionalni reministsentsii v ukrainskykh tovarnykh znakakh ta lohotypakh novoi doby [National reminiscences in Ukrainian trademarks and logos of the new era]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art history. Architecture*. 2010. No. 2. P. 17–23 [in Ukrainian].
5. Buk L. M. Tovarnyi znak v marketynhu [Trademark in marketing]. Lviv: Lviv Publishing House. commerce. Acad., 2013. 287 p. [in Ukrainian].
6. Hladun O. D. Formuvannya natsionalnoi modeli tovarnoho znaku [Formation of the national model of the trademark]. *HDADM Bulletin*. Kharkiv, 2002. No. 3. P.308–310. [in Ukrainian].
7. Hrytsiuta N. M. Etyka reklamy yak estymatsiyni oriientyr suchasnoho suspilstva [Ethics of advertising as an estimation landmark of modern society]. Kyiv: Naukova dumka, 2009. 378 p. [in Ukrainian].
8. Danilina O. A. Tovarni znaky i firmovyi syl [Trademarks and corporate identity]. URL: <http://biblio.narod.ru/reth/d-tovarn-znaki.htm>. [in Ukrainian].
9. Demchenko T. S. Okhorona tovarnykh znakiv (porivnialno-pravovyi analiz); NAN Ukrainy, Instytut derzhavy i prava im. V.M.Koretskoho [Demchenko TS Protection of trademarks (comparative legal analysis) / NAS of Ukraine, Institute of State and Law. VM Koretsky]. Kyiv: Presa Ukrainy, 2004. 184 p. [in Ukrainian].
10. Elbriun B. Lohotyp [Logo]. Moscow: OGIMD-PRESS, 2003. 127 p. [in Ukrainian].
11. Kyiak-Redkovych L. T. Polisemiotychnist lohotypiv mist ta brendiv yak typ vizualno zaleznykh tekstiv maloi formy. *Linhvistyka XXI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy* [Polysemioticity of city logos and brands as a type of visually dependent texts of small form. *Linguistics of the XXI century: new research and perspectives*]. 2009. No 3. P.129–137. [in Ukrainian].
12. Kuznetsova I. O., Buravska A. R. Klasyfikatsiia lohotypiv. *Visnyk KhDADM*: zb. nauk. prats [Classification of logos. *HDADM Bulletin: Coll. Science. wash*]. Kharkiv: KhDADM, 2010. No. 6. P. 23–26. [in Ukrainian].
13. Pro reklamu: Zakon Ukrainy vid 03.07.1996 № 270/96-VR [On advertising: Law of Ukraine of 03.07.1996 № 270/96-VR]. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine* 1996 No. 39. Art. 181. [in Ukrainian].
14. Prokurova H. D., Kozintseva M. Yu., Moisieieva A. V. Firmovyi styl [Corporate identify]. URL: http://abc.wsu.ru/Books/r_frimstyle/page0002.asp. [in Ukrainian].
15. Psykholohiia reklamy [Psychology of advertising] / O. V. Zazymko ta in.; Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t. Kyiv: KNTEU, 2016. 383 p. [in Ukrainian].
16. Skliarenko N. V., Liashevskiy O. V. Sutnist i pryznachennia lohotypu [The essence and purpose of the logo]. *Bulletin of the KhDADM: Coll. Science. wash*. Kharkiv: KhDADM. 2010. Issue. 6. P. 91–95. [in Ukrainian].
17. Tovarnyi znak v marketynhu [Trademark in marketing] / L. M. Beech; Ukoopspilka, Lviv Commercial Academy. Lviv: Lviv Commercial Academy Publishing House, 2009. 72 p. [in Ukrainian].
18. Sharkov F. I. Integrirovannye PR-kommunikacii: Svjazi s obshhestvennost'ju kak komponent integrirovannykh marketingovykh kommunikacij [Integrated PR-communications: Public relations as a component of integrated marketing communications]. Moscow: RIP-holding, 2009.271 p. [in Russian].
19. Roland Bickmann: Corporate Identity. Best Practice. *Bulletin of the Lviv National Academy of Arts*. 2013. Vol. 24. P. 10-17.
20. Saatchi&SaatchiUkraine. URL: <https://saatchi.com.ua/uk>.

УДК 791.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-4>

Віталій ПРОКОПЧУК,
 orcid.org/0000-0002-8143-9626
 аспірант кафедри дизайну

Київського національного університету культури і мистецтв
 (Київ, Україна) lmars11994@gmail.com

ЕВОЛЮЦІЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КІНЕМАТИКИ КАДРУ У ФОТО ТА КІНЕМАТОГРАФІ ЯК ЗАСАДА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МОУШН

У статті досліджено засади формування системи моушн, як цілісного інтегративного комплексу який вбирає в себе образний інструментарій дизайну, архітектури, візуальних мистецтв, кінематографу й фото. Визначено конотаційну дефініцію понять «міф», «знак», «образ», «моушн», виявити їх евристичні початки. Методологія. У роботі використанні такі загальнонаукові методи дослідження як: типологічний, мистецтвознавчий, хронологічно-дескриптивний. Окрім традиційних мистецтвознавчих методів також задіяні міжмистецький і системний аналіз, які дозволяють виявити метафізичні витoki образного інструментарію системи моушн.

Актуалізує проблему потреба власне в такій сучасній поетиці в такому засобі фіксування інформації як моушн. Феноменології моушн, як ця можливість стає наявною, як вона опрацьована в контексті поезис, тобто опрацювання вже кадру моушн, як смисле несучої одиниці поезис. І як ця система переходить в інший діалектичний модус, як вона трансформує свій потенціал, який виникає на підставі звернення кінематографу, на підставі своїх метафізичних витоків тобто до фото, і як фото переживає нове народження вже у такому складному синтетичному просторі моушн-графіки, моушн-дизайну і всіх інших диференційних моушн-практиках.

Досліджена проблема опису уже в знакових конотаціях, феноменологічній ролі експлікації образу моушн, як певної цілісності яка описується категорією кадру. Також у роботі визначено, що симіоз дія знакових систем в фото, кіно і системі моушн є подібною, вона спирається на принцип феноменології прямого проникнення в суть, сприймання світу на короткій дистанції. На основі зіткнення екстрацепції, інтрацепції, пропріоцепція виникає образ як наскрізна реальність який еквівалентний і в своїх психологічних координатах в фото і в кінематографі і в моушн дизайні.

Ключові слова: моушн-дизайн, моушн, кінематограф, знак, образ.

Vitalii PROKOPCHUK,
 orcid.org/0000-0002-8143-9626
 Graduate Student at the Department of Design
 Kyiv National University of Culture and Arts
 (Kyiv, Ukraine) lmars11994@gmail.com

EVOLUTION OF VISUAL FRAME KINEMATICS IN PHOTOS AND CINEMATOGRAPHY AS A BASIS OF FORMATION SYSTEM FORMATION

The purpose of the article is to explore the formation principles of a motion system as a holistic integrative complex that incorporates figurative tools of design, architecture, visual arts, cinema and photography. Define the connotational definition of the concepts «myth», «sign», «artistic image», and «motion», identify their heuristic origins. Methodology. The existing article uses the following general scientific research methods: typological, chronologically descriptive and art historical analysis. Alongside the traditional research methods, inter-artistic and systems analysis executed, which resulted in identifying the metaphysical origins of figurative tools of the motion system.

The existing research actualized the need for motion as modern poetics and as a tool for documentation of information. The following issues of motion phenomenology has studied: how this possibility becomes evident, how it processed in the context of the frame of motion as a meaningful unit. The existing research revealed how the aforementioned system transcends into another dialectical modus; how it transforms its potential, which arises out of the metaphysical origins of cinema, i.e. the photo; and how the photo experiences a new birth in such a complex synthetic environment of motion graphics, design and all the other differential motion practices.

The problem of description in symbolic connotations, the phenomenological role of explication of the image of motion, as a certain integrity that described by a category of a frame is investigated. Also in the work it is determined that the semiosis of the action of sign systems in photography, cinema and motion system is similar; it is based on the principle of phenomenology of direct penetration into the essence, perception of the world at a short distance. Based on the collision of extraception, intraception and proprioception, the image emerges as an end-to-end reality, which in its psychological coordinates is equivalent to photography, cinema and motion design

Key words: motion design, motion, cinematograph, sign, artistic image.

Постановка проблеми. Насамперед зазначимо, що мова йтиметься не про моушн-дизайн і моушн-технології, а про систему моушн як про цілісний інтегративний комплекс, який вбирає в себе образний інструментарій дизайну, архітектури, візуальних мистецтв, кінематографа та фото. Не можна стверджувати, що моушн – це певний гіперсинтез або надсинтез мистецтв, але певною мірою він є останнім синтетичним утворенням, яке виконує певні функції. Це утворення виникло досить пізно, приблизно у 1940-х роках (постмодерна архітектура виникла у 1949 р.). Можна вважати, що моушн, як цілісність, теж є цілісністю постмодерного зразка, якщо це так, то вторинність системи як вторинної моделюючої системи є очевидною. Якщо говорити про зображення, або картинку, як зараз прийнято, з якою працює моушн-дизайн і взагалі всі проєктанти моушн – не лише дизайнери, а й рекламисти, ті, хто використовують моушн-ролики в допоміжних до фільму функціях, так чи інакше орієнтовані на те, щоб зберегти поетику зображення. Якщо йдеться про моушн-дизайн в кіно, а це є предметом дослідження ситуації, то звичайно варто вести мову про кадр, варто говорити про те, що кіно, кінематограф, як вид мистецтва, сформувався на основі фото, і виникнення моушн-системи є певне повернення до метафізичних витоків кінематографа, тобто до поезики фото. Якщо це так, то гостро постає проблема, смисло-несучої цілісності кадру та еквівалентних категорій в інших видах мистецтв, які задіяні в системі моушн. Отже, щоб визначити моушн як динамічну систему в динамічну цілісність, важливо відповісти на питання, як стала можливою ця система.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчив, що означена проблема в науковому дискурсі розглядається вперше, до цього зустрічалися лише поодинокі статті на дотичні теми. «Проєктно-художній інструментарій моушн-дизайну» (на прикладі рекламного ролику) (Мурашко, 2017), дисертаційна робота М. Мурашко, в котрій розглядається проєктно-художній інструментарій і технологічна сторона створення елементів моушн-дизайну в рекламному ролику. «Феномен цифрового мистецтва в художньо-комунікативному просторі посткласичної культури» (Опалев, 2009) розглядає харківський дослідник М. Опалев. Технічний аспект створення відеоролику інструментами мультимедійного дизайну на прикладі музичного кліпу з елементами 3d-анімації висвітлює Л. Сухорукова в роботі «Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні» (Сухорукова, 2015).

Мета статті – проаналізувати систему моушн як цілісний комплекс, синтез візуальних мистецтв,

котрий увібрав у себе образний інструментарій та поезику фотографії й кінематографу; розглянути дефініції понять «міф», «знак», «образ», «моушн», виявити їхні евристичні витoki. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому вперше розглянуто моушн, новітню поезику синтезу візуальних мистецтв як цілісний комплекс, що вбирає в себе художній інструментарій дизайну, архітектури, кінематографу й фото.

Виклад основного матеріалу. Відразу зазначимо, що знак ми будемо розглядати в контексті французької школи семіології, зокрема досліджень міфології Ролана Барта, який, поділяючи погляди Фердинанда де Соссюра, дотримується розуміння знака як єдності означуваного й означального (означуване – це денотат, первинна система, на основі якої структурується дещо, а означальне – це ті всі модуси структурування, які формуються на основі первинної системи). Те, що Ролан Барт називає міф, це означуване другої системи, системи модулятора, яке фактично перетворює первинну систему на означальне, тобто робить її елементом активного конструювання, котре він визначає як сучасну міфологізацію. Ця сучасна міфологізація стає актуальною для реклами, кінематографа, усіх тих практик, які зараз формуються в медіапросторі культури, адже знак розуміється більш широко, як єднання поняттєвого й чуттєвого. У теорії Фердинанда де Соссюра (Соссюр 1916) знак знак із самого початку визначався як єднання поняття та асоціативного образу, потім він прийшов до більш нейтральної конструкції, означуване й означальне. Такий лінгвістичний підхід, по-перше, дає весь набір інтерпретацій знаку, і цей набір інтерпретацій пов'язаний з лінгвістичним тлумаченням тих структур, котрі визначаються як знакові. А це фонетика, тобто звуковий комплекс, який існує і в кінематографі та моушн-продукції. Це графіматика, жорсткий силует, зчитування інформації на краях, лапідарне розформування розкадрування планів і певна літерність, що присутня, з одного боку як текстова реальність, а з іншого – як доведення графом моушн ролику до літерності, до конфігуративності, що належить літерній мові, а ще більше просто – до піктографічності, а може, і до ієрогліфічності; це складний симбіоз, але він відбувається на рівні, розшуку ефективніших, більш дієвих та агресивних візуальних структур, які виділяють певний ролик на тлі інших.

Наступний елемент цієї системи інтерпретації – це морфологія. Якщо морфологія в природній мові визначає побудову слова, то морфологія в цілому в інших культурних практиках розумі-

ється як форма творчості, як визначення формального контексту, де й можлива конструкція на підставі певної візуальної кінематики, тобто морфи (форма) вже несе в собі зародок кінематики, візуальної кінематики; якщо графіматика може бути статичною, хоча це теж маловірогідно, то морфологія має зчитування вглибину, з чіткою інформацією на краях і пластичний елемент цього достатньо, щоб під морфологією розуміти будь-яку структуру в її абстрактному об'ємному визначенні. Синтагматика наступна реальність інтерпретації, яка характеризує зони розподілу кадру в кіно – це перший, середній, дальній план; це також визначення метрик (тобто систем вимірювання простору): екстенсивна метрика намагається захопити якомога більше простору в кадрі, а інтенсивна – стиснути його й довести до того алгоритму або ієрогліфу, який стає знаково респектабельний і знаково конкурентно спроможним на ринку ейдетики знакової системи. Феномен як головна субструктура феноменології, що виникає теж в той же час, коли й семіотика, на межі ХІХ – ХХ ст., це за Гуссерлем (Гуссерль, 1994). Якщо феноменологія, за І. Кантом (Кант, 1907), це наявний світ, який нам дається в сприйнятті, і феномен корелює з річчю в собі, яка може даватися яві, але ми не можемо надати повний опис речі в собі, феномен уже описується. У І. Канта є ще одна конструкція: номен – поняттєвий конструкт, опису світу. Феномен у Е. Гуссерля поєднує в собі і феномен в кантовському вимірі, і номен. Це безпосереднє проникнення в сенс речей, фактично феномен моушн – це конститування зображувальною тканиною світу, як безпосереднє дотичність до сенсу речей, що завдається шляхом ідентичності всім сенсом просто, ясно й без напруги в ігровому варіанті. І остання конструкція, що потрібна для опису моушн, це образ. Образ завжди є ідеальний, він вичерпується зі світу. Перцептивний образ заміщує місце предмета, ми працюємо з образами так, як працювали б із самими предметами. Художній образ, цю систему ідентичності доводить до певного алгоритму культуротворення. Перцептивний образ набуває ознак визначення стильових, індивідуальних; його експресія та індивідуальність належать до певного коду зчитування інформації, що пов'язана з певним іменем. Такий образ у моді інтерпретується як лейбл, флеш-імідж, як певна конструкція, що потрапляє в цей простір образної інформації відеоринку; спрацьовує проблема маркетингу образних систем, а також менеджменту, управління образами. Отже, кадр як смисленосучу цілісність зображення можна інтерпретувати

як знак, феномен на явну реальність, як пост на явну реальність, котра перетворюється на щось інше, і як образ.

Відтак виникає проблема опису вже в знакових конотаціях, феноменологічній ролі експлікації образу моушн як певної цілісності, що описується категорією кадра. Звернімося до дослідження М. Рома (Ром, 1975, с. 55) «Бесіди про кінорежисуру», де режисер характеризує кадр як певну мізансцену, проводячи паралель із театром і наголошуючи, що мізансцена своєрідна, яка не є просто просторовою цілісністю на сцені, а поєднує в собі великий план, середній план, дальній план і саме мізансценування реальності, відбувається як рух, котрий має свій ритм і свою власну форму, яку М. Ром визначає як певну систему мізансценування кадру. Отже, субстанційні носії архітектоніки кадру – рушійність, яка домінує в моушн, ритм, певна регулярність, циклічність донесення інформації, гостра лаконічна форма, яка виділяє це зображення чи цю систему моушн із подібних систем, що є конкурентно спроможними на цьому ринку образних інсталяцій.

Просування інформації або систем моушн на ринок – одне з важливих завдань дизайнера, який є в цій ситуації менеджером, адже він шукає унікальний ключ для того, щоб ця система була помічена, де досить обмежені можливості трансформації інформації, це короткометражний ролик, система зображень клішована, типізована, завдана як графіматичний, морфологічний і синтаксичний код, порядок подання інформації, де синтагме (тобто просторові зони) визначають поля руху, або візуальної динаміки, тобто, можна стверджувати, що семіосфера, семіоз як дія знаків у цій систематичі, яка характеризує моушн, має своє походження від фото й від кінематографу.

Ролан Барт в своїй роботі «Camera Lucida», тобто камера, що випромінює світло, мову веде про фотоапарат. Дослідник розмірковує не про фото як родову діяльність, що виникає у ХІХ ст., а про фотографію, намагаючись знайти найважливіші виміри фототвору. «Моя перша знахідка була наступною, те що фотографія до нескінченності відтворює, має місце всього один раз; вона до нескінченності повторює те, що вже ніколи не може бути повторене в плані екзистенційному. Подія в ній ніколи не виходить за власні межі, до чогось іншого, фотографія постійно стіснює упорядковану сукупність “корбус”, в котрій я маю потребу, до тілу “корбус”, котре я бачу. Вона являє собою абсолютну одиничність, суверенну, сіру і нібито тупу випадковість, це фото, а не фотографія як така, коротше, є Тюхе, випадок, зіткнення

реальність їх самих по собі і є обов'язково їх вираз» (Барт, 1997, с.10–11). Тобто фото – це все-таки випадковість, що несе в собі технообраз, який виникає шляхом натискування на кнопку; за Р. Бартом, це був конститутивний елемент феноменолога Барта, тут із семіотика він перетворюється у феноменолога. Взагалі семіотика й феноменологія корелюються, як оці способи проникнення безпосередньо в сенс реальності і реальність фотографії, її філософія зорієнтована на випадок, на те, що фотографія стає своєрідним документом митті й ні на що більше не претендує. Можна стверджувати, що фотографія потрапляє в епіцентр смислотворення речі шляхом випадкової реальності, яка додається людині з допомогою технообразу. Адже цього замало, вона намагається бути мистецтвом, і тут вже Ролан Барт починає говорити про феноменологію фотографії. Пригодництво фотографії і сингулярність орієнтації на дискретну частину буття її документація цієї частини – важлива реальність, яка в системі моушн усувається. Вона усувається вже і в кінематографі, тут пригоди не може бути, тут є режисер, який монтує кадри, або свою камеру, якою він здійснює зйомку, ставить у позицію русійного носія зображуваності, або екранної інформації, вона стає динамічною і бачить, начебто, як око людини. Тобто фото вже із самого початку культурно було орієнтовано на мізансцену, театр, картину, живопис, графіку, ті гравюри к'юншти, які несли в собі образ морального чи якогось іншого буття і, найголовніше, що фото так чи інакше своїм пригодництвом, своїм технообразом говорить те, що світ може відкритися. Моушн, кінематограф не ставлять такого питання, із самого початку орієнтовані на результат, який може бути трансцендентально однозначним, як моушн, а в кінематографі – абміолентним і складно деформованим. Так зване поетичне кіно не дає доцільності образи, взагалі його приховує, образ перетворюється із феномена в фантом, більше того нагадує візії, візіонізм, знову ставлять на п'єдестал випадковість буття і випадок як засаду буденності людину, але це випадок вже не фотографічний і кінематографічний, який здобувається шляхом поетики.

Із фото не можна вийти, як не можна вийти з міфу – констатує Р. Барт у книзі «Camera Lucida», яка була написана під впливом смерті його матері. Вчений описує випадок, коли він розглядає фото своєї матері, на якому вона ще в тому одязі, який він не ідентифікує з часом історії свого буття. Вона ще молода, він її такою не пам'ятає, а тут вона вже дуже стара, він її рідко бачив, і теж такою не пам'ятає. Коли філософ почав розглядати всі

фото своєї матері, він ідентифікував її душу з портретом дівчинки, котрій було чотирнадцять років, беззахисність погляду: материнська вдача, тиша і спокій, з яким вона в такій динамічній позі вперлась рукою в крісло, – усе це вказувало, що це його мати. Тобто документальність усувається, а історія залишається. Історія як час, котрий документує фото, але це час від системи.

У Р. Барта, є в його семіотичних розшуках, цікавий концепт – нульовий ступінь письма. Коли банальна інформація є прямим комунікантом, вона не помічається, але доступна, і люди ясно й чітко ідентифікують себе з історією, часом, предметним світом та іншим. Якщо трансформувати цей нульовий ступінь письма, то вже виникає поетичний ефект, ота поетика, яка визначає художність, тобто фотографія стає образом. Час не можна повернути, бо він обов'язково тісно пов'язаний з річчю, а річ сприймається як документ; усе це моушн і кіно заперечують, але все це є засадою і поетики кінематографа, і поетики моушн. Кінематограф переводить дискретну реальність фото з її асамбляжем історичності, коли персонажі сідають у ландшафті, намальованому позаду в певні крісла, у буквально тих же історичних реаліях, у яких колись Рембрандт писав портрети; або його «Нічна Варта» – це рота солдат, або медики, це теж портрети, написані у вигляді історичної картини. Асамбляжі – це ранній період, фото входять, мізансценування заперечується, і ми бачимо, що живописна айдентика, майже імпресіонізм, притаманні сучасному фото, особливо цифровому фото, адже те, що референт фото є особливим і все ж таки фото має справу з технообразом, який фіксує мить і документує зображення.

М. Ром стверджує: якщо ми монтуємо подібні кадри, то монтаж не формується, а формується скачок, зсув, тектонічний злам зображення, монтуються лише далекі кадри за своєю структурою, і тоді й виникає поетика монтажу, як поетика за домінантою контрасту. Тобто поетика, як дискретна цілісність кіно, це ранній і німий кінематограф, або орієнтація на монтаж як принцип кіновиробництва й поетика напливів, трансгресій, трансформації планів – це два різних тезауруси і два різні підходи до створення кінореальності. У моушн залишається монтажний принцип більш структурним і більш квазі-рефлексивним (осмислюється вже квазі реальність, яка потрібна, що формується як трансформація реальності, де тектонічні зсуви, злами зображення не є прямим монтажем, є монтаж трансформований, є номізований). Це значить, що моушн більше працює із системою близьких конфігурацій і що система

монтажу орієнтована на нюанс, хоча сам по собі контрастний хід ніхто не заперечує і ніхто не вважає, що він не діє.

Візуальна кінематика в кіно може існувати як фрагмент, коли людина входить у середину предмета. Ми можемо побачити крупним планом очі людини, у зіниці якої відображається інтер'єр, як оверлеппінг, накладання одного зображення на інше, чим особливо «страждає» фотомонтаж. Так, в Елі Лисицького є дві голови, накладені одна на іншу, де очі слугують для двох голів. От такий злам він вже несе в собі поетику про мушн, бо це тектонічний злам, це не монтаж, а зсув, котрий свідчить, що найголовніше у людини очі, хтось забрав, або дав їй «мало» очей цим людям, що вони дивляться абсолютно однаково. В цьому теж прочитується тотальність, яка відбиває код тоталітаризму. Інший цікавий елемент, який мало хто помічає, але він теж говорить про візуальну динаміку фото, – це дотик. Коли предмет або обрізається, то не радикально, або дотикається до рамки, до іншого предмета. Вся графіка, орнаментальна графіка, весь живопис засвідчує те, що рідко предмети зображуються, коли вони торкаються один одного, між ними є або великий проміжок, або малий, але сам дотик свідчить про катастрофу. Е. Каннеті (Каннеті, 1984) назвав її ефектом натовпу (дотик в натовпі свідчить про те, що людина не самостійна). Так і візуальна динаміка має свою конфігурацію психологічних візуальних алузій, тяжіння до краю: крайня точка дотику, до кути, крайня точка дотику, до центру, що й визначає центрований простір, простір несвободи, який в поєднанні з ракурсом, як оптичні візії, призводить до того що фото стає вкрай агресивною формою відображення динаміки кадру. Все це гармонізується в кінематографі завдяки тому, що тут візуальна айдентика, візуальна динаміка поєднує в собі кінематику дискретного типу й кінематику контентуальному і перекладання дискретного коду на контентуальний складає власне засади поетики кінематографу. Але кінематика, котра виникає як візуальна цілісність у фото, все ж таки належить дискретній системі, а фотомонтаж є одним із принципів, який вже потім переходить у монтаж як принцип кінематографічний.

Відбувається новітня поетика, трансгресивного типу. Трансгресія – це перехід всіх можливих і неможливих меж. Поетика трансгресії на підставі застосування поетики кадру кіно або баналізується до примітиву, що так було характерно для комерційного кінематографу ранніх часів, або, відійшовши у вишукану графіку, набуває своєї експоненти, уже як дизайнерська гра із графіма-

тикою, роліфікою й кінематикою форми морфології, де сінтегматика відсувається. Перший план, далекий план, середній план відсувається, всі ці реалії мушн уже не мають такого значення, як у кінематографі. Отже, система змін трансформацій кінематографа і формування новітньої поетики, яка вже виникає в таких формах експресивних і достатньо екстравагантних, є потребою часу. Ця потреба виникає тому, щоб базуватися на простій і ясній кінематиці кадру картинки, зображення, довести її до знакової форми, а симіоз, дія знаків, має бути релевантною відповідати ринку, тих знакових протоформ, які виходять в змагання. Кінематограф – це видовище, а не слухання. Саме поняття «кінематограф» у перекладі із грецької означає «той, що зображує рух». Англійською мовою кінематограф визначається як «картинка, що рухається». Отже, рух і видовище лежать в основі навіть самої назви цього мистецтва. Варто зазначити, що видовище і видиво це різні речі. Видовище – цілісність, що характерна для культури; цілісність на площі в етнокультурі, природі, своєрідний макрокосмос, універсум свята, видовище, пов'язане і святом; спілкування, коли людина розкривається і найбільш вільна у своєму часові буття. А видиво – це вже певне відволікання, це свято доведено до камерного формату, доведено до святковості, фестивет, що реалізується як надзвичайно могутній код фестивалізації реальності і саме одивлення; диво вписується в код мушн і стає засадою перманентного свята картинки, свята її цілісного русійного організму. Можна говорити, що саме цей аспект і дає підстави сконструювати вже іншу поетику.

Отже, можна підсумувати, що дія знакових систем в фото, кіно і системі мушн є подібною, вона базується на принципі феноменології прямого проникнення в суть, сприймання світу на короткій дистанції. Феноменологія як наявна реальність може бути доволі різною, побаченою з іншої планети, з літака, дрону, а може бути зустріччю на дотик, що проектує, програмує гаптичний образ, який буквально відшукує людина своїми очима, начебто вона навпомацки схопила цю реальність. Такий ефект близькодії характерний для постмодерну: гаптичний образ кінематика тілесних предметів констеляцій є характерною для постмодерну – його кінематографу, фото, мушн. Кінообраз фото, фото образ і їхній мушн-образ по різному формується в різних стильових поетиках і системах. Кінематограф, починаючи від раннього комерційного чи рекламного, вульгарного по суті, дійшов до складної атараксії, усунення і психології і навіть мізансцени; це останні візії і останні

постмодерні роботи, їх детально описують В. Бичков, Н. Маньковська та В. Іванов у книзі «Тріаолог». Сучасний кінематограф постмодерного типу – це переважно монолог, де екзистенційний тип передавання інформації занурює весь потік кадрів і всю їхню біомеханіку в підсвідоме. Екстрацепція, тобто дистант-рецептори моделюють світ на відстані. Інтроцепція занурення в підсвідоме й пропріоцепція. Людина як планетарне явище, планетарна істога і вертикальна хода, вертикальне існування в світі, утворює інтенсивну метрику руху вгору, що доповнюється іншою екстенсивною метрикою захоплення все більшого й більшого простору в ширину кадру. На основі зіткнення цих метрик виникає образ як наскрізна реальність, що еквівалентна і в своїх психологічних координатах, і у фото, кінематографі, моушн-дизайні.

Висновки. Витоки візуальної кінематики кадру фото і в кінематографі поєднуються шляхом редукції кінематики кіно та зведення її до візуальної системи кінематики, фото кадру. Новітня кінематика інтегрує всі досягнення кінематографа, відео й віртуальної реальності, що характеризує систему моушн як образну, знакову, а феноменології як наявну реальність знакового типу. Моушн усе візуалізує, усе перетворює на симбіоз, де надціль (надмета) виправдовує всі засоби.

Охарактеризувавши моушн як естетичну систему, певну поетику, поєднання з поетикою кіно та фото, наступні наукові розвідки плануємо присвятити більш маністичному опису поетики моушн як віртуальної реальності, зокрема розглянути моушн як систему, елемент комунікації, інтерактивності між людиною та компютерним середовищем (відеоіграми, інтерактивне кіно й ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика (Г. К. Косикова, Пер.) Москва: Прогресс, 1994. С. 616.
2. Барт Р. Camera lucida. (Михаила Рыклина, Пер.) М.: Ad Marginem, 1997. С. 223.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Москва: Лабиринт, 1994. С. 110.
4. Канетти Э. Масса и власть. (Л. Ионин, Пер.) М.: Ad Marginem, 1997. С. 528.
5. Кант И. Критика чистого разума. (Н. Лосского Пер. тип. М. М. Стасюлевича) Санкт-Петербург. 1907. С. 591.
6. Мурашко, М.В. Проектно-художній інструментарій моушн-дизайну (на прикладі рекламного ролика): дис. канд. мистецтвознав. / Харків. ХДАДіМ. Харків, 2017. С. 20.
7. Опалев, М.Л. Дизайн Мультимедійних презентацій: стильові напрямки і засоби формування візуально-образної мови: дис. канд. мистецтвознав. / Харків. ХДАДіМ. Харків, 2009. С. 20.
8. Ромм, М.И. Беседы о кинорежиссуре. Москва. Союз кинематографистов СССР, 1975. С. 286.
9. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики (1916). М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 256.
10. Сухорукова, Л.А. Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні (на прикладі музичного кліпу з елементами 3d-анімації): дис. канд. мистецтвознав. / Харків. ХДАДіМ, 2015. С. 20.

REFERENCES

1. Barth R. Izbranniye raboty: Semiotika. Poetika. [Selected Works: Semiotics. Poetics]. (G.K. Kosikova, Trans.) Moscow: Progress, 1994, pp. 616. [in Russian].
2. Barth R. Camera lucida. [Camera lucida] (Mikhail Rykлина, Trans). M.: Ad Marginem, 22, 1997, pp. 223. [in Russian].
3. Husserl E. Idei k chistoy phenomologii I phenomenologicheskoy filosofii. [Ideas to pure phenomenology and phenomenological philosophy]. Moscow: Labyrinth, 1994, pp. 110. [in Russian].
4. Canetti E. Massa i vlast. [Mass and Power]. (L. Ionin, Trans.) M.: Ad Marginem, 1997.528 p.
5. Kant I. Kritika chistogo razuma. [Critique of Pure Mind]. (N. Losskogo Trans. Type. M. M. Stasyulevich) St. Petersburg, 1907, pp. 591. [in Russian].
6. Murashko, M.V. Proektno-khudojnii instrumentariy moush-dizaynu (na prikladi reklamnogo rolika). [Project-artistic and instrumental motion-design (on the attachment of an advertising video)]. Ph.D.Thesis Kharkiv. HDADiM. Kharkiv, 2017, pp. 20. [in Ukrainian].
7. Opalev, M.L. Dizayn Multimediynih presentaciy: stylovi napramki I zasobi formuvannya visualno-obraznoyi movi. [Design of Multimedia presentations: straightforward style and formulation of a visual-shaped movie]. Ph.D.Thesis Kharkiv. HDADiM. Kharkiv, 2009, pp. 20. [in Ukrainian].
8. Romm, M.I. Besedi o rejsiure. [Conversations about film director]. Moscow. Union of Cinematographers of the USSR. 1975, pp. 286. [in Russian].
9. Saussure F. Kurs obschey lingvistiki (1916). [Course in General Linguistics (1916)]. M.: Editorial URSS, 2004, pp. 256. [in Russian].
10. Sukhorukova, L.A. Zasobi khudojnoyi viraznosti v multemediynomy dizayni (na prikladi muzichnogo klipy z elementami 3-d animacii). [Capture artistic variety in multimedia design (on the application of a musical library with elements of 3-D animation)]. Ph.D.Thesis Kharkiv. HDADiM, 2015, pp. 20. [in Ukrainian].

УДК 726.8:73.04(477.8)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-5>**Олена СТАСЮК,***orcid.org/0000-0002-2986-6321*

кандидат архітектури,

доцент кафедри архітектури та реставрації

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *olena.stasyuk@gmail.com*

ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕМОРІАЛЬНОЇ ПЛАСТИКИ БРУСНІВСЬКОЇ КАМЕНЯРСЬКОЇ ШКОЛИ

Українська народна скульптура – галузь народного мистецтва, яка у наш час не має багатьох послідовників і поступово втрачається. Меморіальна (цвинтарна) народна пластика активно витісняється сучасними техніками, а матеріал, що використовувався при її виконанні (пісковик і вапняк), – популярними тепер гранітом чи бетоном. Сучасні надгробні пам'ятники часто вже не мають ніяких ознак приналежності до української культури. Натомість надгробки на збережених давніх цвинтарях захоплюють вражають своєю самобутністю і примітивістичною майстерністю. У багатьох місцевостях, де експлуатувалися родовища каменю, з'являлися ремісники (в давнину їх називали гірниками – добувачами каменю), які присвячували себе каменярству, удосконалювали свою майстерність, а згодом передавали ремесло своїм дітям або учням. Таким чином створювалися середовища, які зараз ми називаємо народними школами. Деякі з цих шкіл існують в Україні і досі (наприклад, каменярський осередок в Демні на Львівщині або в Підгайцях на Тернопільщині), а деякі занепали або й цілковито втрачені внаслідок історичних обставин, що склалися впродовж ХХ століття. Однією з таких втрачених каменярських шкіл є Бруснівська каменярка, що мала центр в с. Старе Брусно (тепер Польща). В ХVІ ст. бруснівські гірники займалися виготовленням млинарських каменів та інших господарських речей як то камені для загострення ножів, жорна, млинові колеса тощо. Крім того з вапнякового каменя випалювали вапно, будували житлові та господарські будинки, а також опалювальні та пекарські печі. З часом каменярі стали виготовляти і художні вироби для збуту. Так з каменю почали тесати надгробні хрести. Перші грубо тесані кам'яні надгробні хрести (козацького типу) датуються ХVІІ-ХVІІІ ст., більші мистецького значення вони набувають з початку ХІХ ст. На початку ХХ століття майстерність бруснівських каменярів значно зросла, оскільки майстри почали здобувати професійну художню освіту. Проте варто зазначити, що не всі мали змогу та бажання навчатись, таких була меншість, відповідно, вже освічені майстри навчали інших. Саме цей вплив навчання дав поштовх для появи нових, раніше не застосовуваних форм у меморіальній пластичності, які швидко ставали популярними поміж іншими каменярами, хоча були і традиціоналісти, що не зважали на тенденції, що виникали у той час, та продовжували дотримуватись звичних форм. Після Другої світової війни внаслідок т.зв. «обміну населенням» між Радянським Союзом і Польською Народною Республікою мешканці Старого Брусна були депортована до УРСР. Бруснівська каменярська школа завершила своє існування. Сьогодні ми можемо досліджувати її, вивчати і зберігати, популяризувати і промувати її мистецьку вартість і цінність.

Ключові слова: меморіальна пластика, надгробок, хрест, народна скульптура, пам'ятка, камінь, історичний цвинтар

Olena STASYUK,*orcid.org/0000-0002-2986-6321*

Candidate of Architecture,

Associate Professor at the Department of Architecture and Restoration

National University "Lviv Polytechnic"

(Lviv, Ukraine) *olena.stasyuk@gmail.com*

ART FEATURES OF MEMORIAL PLASTIC OF BRUSNIVSKA STONE SCHOOL

Ukrainian folk sculpture is a branch of folk art that nowadays does not have many followers and is gradually being lost. Memorial (cemetery) folk sculpture is being actively replaced by modern compositions, and the materials used in its execution (sandstone and limestone) are replaced with popular now granite or concrete. Modern tombstones often no longer show any signs of belonging to Ukrainian culture. Instead, the tombstones in the preserved ancient cemeteries are impressive for their originality and primitive skill. Artisans appeared in many areas where stone deposits were exploited. In ancient times they were called stone miners. These people dedicated themselves to stonemasonry, improved their skills, and later passed the craft on to their children or students. This created the environments that we now call folk schools. Some of these schools still exist in Ukraine. For example, a stonemason's center in Demna in the Lviv region or in Pidhaisi in the Ternopil region. And some degraded or been completely lost as a result of historical circumstances

during the twentieth century. One of such lost stonemasonry schools is the Brusnivska stonemasonry school, which had its center in the village of Old Brusno (now Poland). In the sixteenth century. Brusniv miners were engaged in the production of millstones and other household items such as stones for sharpening knives, millstones, mill wheels, etc. In addition, lime was fired from limestone, residential and farm buildings, as well as heating and baking ovens were built. Over time, masons began to make and artistic products for sale. So tombstone crosses began to be carved from stone. The first rough-hewn stone tomb crosses (Cossack type) date from the seventeenth – eighteenth centuries. Greater artistic value of the tombstone is achieved since the early nineteenth century. At the beginning of the twentieth century, the skill of Brusniv masons increased significantly as masters began to receive professional art education. However, it should be noted that not everyone had the opportunity and desire to learn, such was the minority, respectively, already educated masters taught others. It was this influence of learning that gave rise to new, previously unused forms in memorial sculpture, which quickly became popular among other masons. Although there were traditionalists who ignored the trends that emerged at the time and continued to follow the usual forms. After the Second World War due to the so-called "Population exchange" between the Soviet Union and the Polish People's Republic, the inhabitants of Old Brusno were deported to the USSR. Brusnivska stonemason school ended its existence. Today we can research and study it, and we must preserve and promote its artistic identity and value.

Key words: memorial sculpture, tombstone, cross, folk sculpture, monument, stone, historic cemetery

Постановка проблеми. На жаль, в Україні феномен Бруснівської каменярки, попри доволі велику кількість збережених на північному заході Львівщини «бруснянських» цвинтарів, досліджений дуже скупо. Незважаючи на те, що у Польщі дослідження Бруснівської каменярки розпочалося в середині 1960-х років, коли історики і мистецтвознавці звернули увагу на збережені пам'ятки, а сьогодні Бруснівською каменяркою займається музей Кресів в Любачеві, польські дослідники рідко коли звертають увагу на Бруснівську спадщину по українському боці кордону. Тому нам видавалося важливим поглянути на Бруснянську каменярку в цілому, проаналізувати ареал її поширення та звернути особливу увагу на художні особливості бруснянської школи.

Аналіз досліджень. Про Бруснівську каменярку в Україні писали дуже не багато зокрема таквq дослідник як Роман Одрехівський [Одрехівський, 2001: 53-64/ У фундаментальних працях Миколи Моздира «Українська народна меморіальна скульптура» (Моздир, 2009: 13, 90, 215) та Юрія Бірюльова «Львівська скульптура від раннього класицизму до авангардизму» (Бірюльов, 2015: 358-359)осередок в Старому Брусні згадується лише побіжно. Натомість у Польщі дослідження Бруснівської каменярки розпочалося в середині 1960-х років, коли історики і мистецтвознавці звернули увагу на збережені пам'ятки. Тут слід згадати статті Стефана Лева (Lew, 1967: 193-225), Кшиштофа Вольського (Wolski, 1966: 113-127), Станіслава Францішека Гаєрського (Gajerski, 1969: 224), а також найновіші праці, зокрема представників товариства «Магурич» (Ольга Соляр) (Solar, 2013: 13-155) та Януща Мазура з Музею кресів в Любачеві (Mazur, 2008:7-23). Однак згадані дослідники зосереджують свою увагу на дослідженні Бруснівської каменярки на території сучасної Польщі.

Важливим для нашого дослідження стало також ознайомлення з джерельними матеріалами, у яких зафіксовано першу інформацію про с. Брусно і його каменярський осередок, зокрема зі звітами про люстрацію королівських маєтків 1565 року, опублікованими проф. Михайлом Грушевським більше як 100 років тому (Жерела до історії України-Руси, 1895:274). Корисним також є використання наукової довідкової літератури де знаходимо докладні описи геології Розточчя (Брусак, 2010: 19), (Rydzewski, 2009: 104).

Мета статті. Метою статті є проаналізувати меморіальну пластику бруснівської каменярської школи, зокрема ареал її поширення, виокремити типологію форм та їхні композиційні особливості і прослідкувати поетапність формування типів надгробного пам'ятника бруснівської школи.

1. **Виклад основного матеріалу.** Від часу свого заснування село, в якому згодом розвинулась школа народного каменярства, що є предметом нашого розгляду, мало назву Брусно (згодом Старе Брусно). Перша згадка про село датується 1444 роком. [Rydzewski, 2009: 104] Назва села, найправдоподібніше, походить від слова «брус», що означає «точильний камінь», «чотиригранний шматок» (Е.С.У.М., 1982: 268) Старе Брусно було розташоване на території сучасного Любачівського повіту Республіки Польща. Село, окрім центральної частини, мало кілька присілків, з яких найбільшими були Хмелі, Клебанці, Лісове, Сохані, Солтиси, Шалаші і Загора. За обрахунками Володимира Кубійовича, в 1939 р. у селі проживало 1150 мешканців, з них 1075 українців, 5 поляків, 20 українців-латинників і 50 євреїв. (Кубійович, 1983: 45) Наявність на території села покладів вапняку дала поштовх розвитку народного ремесла, пов'язаного з обробкою каменю. Мешканці Старого Брусна були виселені після Другої світової війни внаслідок т.зв. «обміну

населенням» між Радянським Союзом і Польською Народною Республікою. Абсолютна більшість мешканців села була депортована до УРСР і оселилася у Перемишлянському р-ні Львівської обл. Нині територія Старого Брусна заросла лісом. Про населений пункт і про традиції народного каменяряства нагадує лише великий цвинтар з надгробками високої мистецької вартості.

В науковій і довідковій літературі знаходимо докладні описи геології Розточчя. У кар'єрах Розточчя відслонюються товщі гірських порід верхньої крейди, міоцену і четвертинного періоду різного літологічного складу (Брусак, 2010: 19]. Горбиостанці складені з крейдяних пісковиків і мергелів, перекритих неогеновими пісковиками і вапняками. Вапняки складаються з крихт вапняних водоростей, подрібнених мушель слимаків. Вони характеризуються змінною у вертикальному профілі кількістю шматочків кварцу.

Перша письмова згадка про бруснянських майстрів-гірників, знаходиться у звіті з люстрації королівських земель за 1564–1565 рр. Тут читаємо, що в околицях Брусна «є гора, в якій ламають млинові камені, а тих майстрів, що ламають камені, є троє». (Жерела до історії України-Руси, 1895:274). «Бруснівські гірники займались виробами млинарських каменів. Але це не означало, що це було єдиною експлуатацією тамтешніх скель. На підставі інвентарних даних 1839 р. нам відомо, що в лісі на території Старого Брусна з вапнякового каменя випалювали вапно. Поза тим в цих інвентарних даних йдеться про те, що з каменя в Старому Брусні будували житлові та господарські будинки, а також опалювальні та пекарські печі» (Gajerski S., 1969: 224). З часом каменярі стали виготовляти не тільки потрібні у господарстві речі (камені для загострення ножів, жорна, млинові колеса тощо), а й художні вироби для збуту. Так з каменя почали тесати надгробні хрести. Каменолом у Старому Брусні відіграв велику роль в повсякденному житті населення. Замовлення приходили ззовні та розходились далеко поза межі села. Народне мистецтво розвивалося у двох напрямках: як домашні ремесла для потреб своєї родини і як організовані промисли, що створювали товари для продажу. Часто вироби народного мистецтва виготовлялися спеціально на замовлення споживача. Більшість бруснівських майстрів були самоуками, на поняття краси та мистецтва в кожного було своє індивідуальне бачення. Дуже часто зустрічається непропорційність скульптур, примітивна пластика. Хоча майстри на власний розсуд створювали образи скульптур, в цілому художні ознаки визначаються

спільними стильовими особливостями. Тому для традиційних промислів відсутнє «авторське право» на стильові та сюжетно-тематичні новації (вони стають надбанням всього колективу).

Перші спроби виготовлення кам'яних надгробних хрестів у Брусні, як і на території цілої України датуються XVII ст. Їх появу традиційно пов'язують із козаками, тому в народі вони часто так і називаються – «козацькі хрести». На першому етапі це були прості, грубо тесані хрести, формою схожі на мальтійський хрест. Для цього періоду характерні проста чотирираменна форма з трохи видовженим нижнім ramenом. Бічні рамена або трохи розширені на кінцях, або мають правильну прямокутну форму. На хресті викарбовували написи. Деколи такі написи зустрічаються як із чільної, так і з тильної сторони хреста. Давніші хрести – без будь-яких написів, їх писали вугіллям по вапняку. У найдавніших зразків основа є прямокутної форми, а монтажні отвори розміщуються в першій третині плити. Поступово ці отвори «мігрують» до центру плити. Деколи як базу використовували зношені млинарські камені. На першому етапі надгробки складаються з двох частин – основи та хреста. Вони можуть бути досить малими за розміром (висотою 30 см), а інколи сягають аж до двох- трьох метрів. Такого плану пам'ятники можна побачити біля старих храмів, адже у давні часи людей захоронювали на «святій землі», тобто на при церковній території. Поступово нижня частина хреста стає значно довшою, а база ширшою, інколи подвійною. Хрест вкритий із фронтальної частини написами. Окрім інскрипцій на хрестах майстри викарбовували солярні знаки.

«Застосування солярних знаків на території України сягає сивої давнини. Хрестоподібні кола, розети слугували в давнину символами вогню, сонячного божества. Далі відбулося переосмислення солярного значення хреста – він стає символом християнства. Що стосується найпростіших геометричних мотивів, таких як горизонтальна і хвиляста лінія, то вони, напевно, означали землю і воду» (Ордехівський, 2011: 18). В цей час розповсюдженим мотивом на хресті був череп із перехрещеними кістками. Його викарбовували завжди в нижньому ramenі хреста під розп'яттям. Такий надмогильний хрест був імітацією ікони Розп'яття. У всіх чотирьох євангелістів згадується, що назва гори Голгота означає "Череп" і що саме там був похований Адам (Мт 27, 33; Мр 15, 22; Лк 23, 33; Йо, 19, 17). Тому зображення черепа і кісток символізувало в широкому розумінні нижній світ (пекло), який Христос перемагає своєю хресною смертю (Рис. 1).

На другому етапі, а саме Починаючи з сер. XIX ст. надгробки складаються з двох частин – бази квадратної форми та хреста з барельєфним зображенням розп'ятого Ісуса Христа. Хрест має додаткове прямокутне суцільне розширення донизу, яке нагадує п'єдестал. На ньому викарбовувались написи – інскрипції та епітафії. Форма хреста розвивається і збагачується. Часто зустрічаються завершення рамен у формі трилисника. Скульптурне зображення фігури Розп'ятого на камені виникло під впливом західнохристиянської традиції, де пластика почала домінувати над іконописом. Хоча і у східній Церкві почало з'являтися пластичне зображення розп'яття, воно мало свої відмінності від західного. При візуальному огляді розп'яття, виконаного бруснівськими майстрами, а саме положення тіла розп'ятого Ісуса, виразу обличчя, форми тернового вінка, наявність підніжки, кількості цвяхів, якими прибиті руки і ноги, можна зробити висновок, що вона спиралася на західний, латинський тип. При зображенні розп'яття західного типу Ісус Христос прибитий до хреста трьома цвяхами (в західному типі ноги прибивали одним цвяхом, в східній – двома).

При візуальному огляді розп'яття, виконаного бруснівськими майстрами, а саме положення тіла розп'ятого Ісуса, виразу обличчя, форми тернового вінка, наявність підніжки, кількості цвяхів, якими прибиті руки і ноги, можна зробити висновок, що вона спиралася на західний, латинський тип. При зображенні розп'яття західного типу Ісус Христос прибитий до хреста трьома цвяхами (в західному типі ноги прибивали одним цвяхом, в східній – двома).

Третій етап характеризується подальшим розвитком композиції надгробного пам'ятника в триблокову. Надгробок складається з прямокутної бази, дуже наближеної до квадрату, високого цоколя п'єдесталу та хреста. На цьому етапі хрест із розп'яттям доповнюється фігурками предстоячих. В бруснівській каменярці це фігури двох жінок, ймовірно Марій. Фігури предстоячих є надзвичайно статичні, стоять рівно, дивляться перед собою, мають лише опущені очі. Вони зображаються завжди з покритою головою в довгій одежі, з руками складеними, як до молитви.

Сюжет з розп'яттям і предстоячими є дуже поширеним у бруснівській каменярській школі. Ми поділили зображення предстоячих на такі три групи: предстоячі у диспропорції, предстоячі у симетричній пропорції, предстоячі в асиметричній пропорції. У першому випадку (предстоячі у диспропорції) жіночі фігурки є непропорційні, нижня частина тіла від талії до стоп є суттєво

скорочена. Предстоячі у симетричній пропорції зустрічаються найчастіше. Такі пари відрізняються між собою пластикою: стрункі та витончені, більш округлої форми, з бароковими мотивами, тощо. Бувають випадки, дуже рідко, що автор не дотримується симетрії. Такі зображення відносимо до групи предстоячих в асиметричній пропорції.

В цей час рамена хреста почали прикрашати розетами. Це були вже не вирізьблені, а об'ємні зображення. Найчастіше трапляються «рожі» і «зорі» або стилізовані квіти. Таке зображення могло бути одне – на верхньому рамені над розп'яттям, їх могло бути два – на правому і лівому рамені. Деколи на кінці верхнього рамена (над розп'яттям) зустрічаються ангели, а властиво голівки ангела. Вони мають найрізноманітніші форми, крила прорізьблені реалістично або дуже символічно.

П'єдестал може бути складної форми з профілюваннями зі спеціальною нішею для написів. Деколи в цій ніші розміщували різьблені постаті. Найчастіше в них бачимо барельєфи Матері Божої та святого Миколая, зрідка й інших святих, наприклад апостола Петра, а також Ісуса Христа. Святого Миколая зображали з книжкою, притуленою лівою рукою до грудей і обов'язково з благословляючим жестом правої руки, апостола Петра – з ключем від раю, Діву Марію – зі складеними до молитви руками (Рис. 2).

Інколи замість хреста з розп'яттям надгробок завершували постаті Діви Марії, Анни, Йосипа, ангелів тощо. Зрідка це могло бути фігуративне зображення святого патрона того, кому споруджувався пам'ятник. Таких фігур на Бруснівських цвинтарях є дуже небагато. Вони зустрічаються не на кожному цвинтарі.

На останньому, четвертому етапі на початку XX століття майстерність бруснівських каменярів значно зросла, оскільки майстри почали здобувати професійну художню освіту. Проте варто зазначити, що не всі мали змогу та бажання навчатись, таких була меншість, відповідно, вже освічені майстри навчали інших. Саме цей вплив навчання дав поштовх для появи нових, раніше не застосовуваних форм у меморіальній пластиці, які швидко ставали популярними поміж іншими каменярами. Надгробні пам'ятники набувають дедалі більшої пластичності, з'являються також різного роду орнаментика, декорування, надгробки оздоблюються рослинними мотивами. Наприклад, мак є алегорією вічного сну і забуття; його можна побачити у вінку, у букетах, в орнаментальних фризах. Часто хрести оздоблювали під фактуру



Рис. 1. Способи розміщення на хресті викарбуваних солярних знаків та черепів.
 А. Б., С., Ж., Я. с.Горасць, В.,Г.,Д., Ф. с. Жуків, Ю. с. Старе Брусно.



Рис. 2. Приклад оздоблення пам'ятників на третьому етапі – розети, ангели та постаті в ніші п'єдесталу –
 А.- Св. Миколай, Б. – Богородиця, В. – Ап. Петро, Д. – Ісус Христос.

дерева (дуба) або прикрашали плющем, листям дуба, берези, верби, кетягами калини. Хрести виконували у формі дуба, символізуючи матеріал, на якому був розп'ятий Ісус Христос. Такі хрести переважно стояли на п'єдесталі, імітованому під скелю – Голгофу. В цей час почали встановлювати також хрести українським воюючим, що загинули у національно-визвольній війні. Такі хрести прикрашали зображенням тризуба та тернового вінка як символа самопожертви.

При розробці ескізів надгробних пам'ятників майстри спирались на релігійні мотиви. А ось уже мистецьке зображення старались наслідувати у більш талановитих каменярів. Наприклад, схожість форм, виконання можна спостерігати у цій порівняльній таблиці. Всі пам'ятники знаходяться у різних селах. Видно, що надгробки робились за одним ескізом. Проте, припускаємо, що це роботи різних майстрів. Різниця виконання лика Ісуса, а також йоніки навколо. На першому фото вони більш пластичні, на другому – меншою мірою, а на третьому фото – стилізоване подання йоніків. Також різняться і квіти, які «тримають» вінець – усі різної форми (Рис. 3).

Ось ще один приклад нестандартних надгробних пам'ятників. Припускаємо, що це також можуть бути роботи різних майстрів, про це свідчить пластика барельєфів. Пам'ятники датуються ХХ ст., такі форми надгробків були рідкісними, тому очевидно, що вони робились за зразком майстра з певними професійними навиками (Рис. 4).

До початку Другої світової війни каменярський осередок в Старому Брусні процвітав. Майстри працювали круглий рік: влітку – на подвір'ї, а взимку – в stodолі чи літній кухні. Найбільше замовлень мали навесні, бо, за традицією, надгробок мав бути встановлений перед Великоднем. Покупців знаходили різними шляхами. Деякі майстри виїжджали на торги і ярмарки. Влітку – на возі, упряженому кінями, а взимку – на санях. Одночасно на возі могло вміщатись 3 пам'ятники. Ті надгробні пам'ятники, які продавали на ярмарках, не мали інскрипцій, їх майстер міг витесати для замовника на місці або віддавав «чистими», а люди вже собі самі вибивали написи. Час від часу майстри (або той, за ким був закріплений такий обов'язок) сідали на віз із готовими фігурами і виїжджали в пошуку клієнтів. В дорозі могли бути до 2-3 днів. Часто замовники самі приїздили до Старого Брусна.

Межі поширення продукції бруснівських каменярів на захід і південний захід від їх села прослідковані у дослідженні Стефана Лева (Lew, 1967: 193-225) й сягають міст Ярослава й Перемишля. Натомість пів-

нічний напрямок обмежується містечком Белзень у двадцяти кілометрах від Брусна, яке до 1918 року знаходилося біля австрійсько-російського кордону. Вздовж кордону, по землях, заселених українцями, проходила цісарськокоролівська стратегічна дорога Ярослав – Любачів – Рава-Руська – Угнів – Кристинопіль. Найдалі зафіксованою на сході точкою знаходження продукції бруснівчан є Радехівський район Львівської області. Само собою очевидним є також поширення виробів з Брусна вздовж урядових доріг Рава-Руська – Львів та Немирів – Судова Вишня (до Немирова вела дорога з Брусна через села Горинець і Радруж; нині не існує). У цілому можна стверджувати, що в східному та південному напрямках поширення пластики з бруснівського каменярського осередку охоплювало територію Жовківського, Яворівського, Сокальського, Кам'яно-Бузького, частково Радехівського, Бузького, Мостиського і навіть Городоцького й Пустомитівського районів, тобто цілий північно-західний регіон Львівської області, стикаючись на півдні і сході з продукцією, яка надходила з інших каменярських осередків Галичини.

Після Другої світової війни внаслідок т.зв. «обміну населенням» між Радянським Союзом і Польською Народною Республікою мешканці Старого Брусна були депортовані до УРСР. Бруснівська каменярська школа припинила своє існування. Сьогодні ми можемо досліджувати її, вивчати і зберігати, популяризувати і промувати її мистецьку вартість і цінність.

Висновки. Майстри Бруснівської каменярської школи залишили по собі велику спадщину народного та мистецького творення. Ареал діяльності каменярів, з обох сторін сучасного кордону України і Польщі вміщає в собі сотні цвинтарів. Нажаль через плін часу та людську недбалість спостерігаємо дедалі гірший стан надгробних пам'ятників на цвинтарях. По українському боці кордону не було знайдено жодної пам'ятки, яка б відносилася до першого етапу і дуже мало христів, які відносяться до другого етапу розвитку Бруснівської каменярки. Найбільш збережені пам'ятники третього і четвертого етапів. По Українському боці кордону більшість історичних цвинтарів є діючими. Давні надгробки на таких цвинтарях нищать не лише через плін часу, природні забруднення, атмосферні впливи, а також через фізичне витіснення давніх чи так званих «старих» надгробків новими. Якщо не вживати ніяких заходів щодо їх збереження, то низка цих факторів може призвести до цілковитого зникнення дуже цінного мистецького, історичного феномену українського народного каменярського ремесла, послідовників якого, на жаль, уже немає.



Рис. 3. Приклад наслідування, використання одного і того самого композиційного мотиву різними майстрами.



Рис. 4. Приклад появи і використання нових мотивів і форм різними майстрами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірюльов Ю. Львівська скульптура від раннього класицизму до авангардизму. Львів: Априорі, 2015. 528 с.
2. Брусак В.П. Пам'ятки неживої природи Українського Розточчя. Науковий Вісник НЛТУ України. 2010. Вип. 20.16. С. 19.
3. Етимологічний словник української мови: у 7 т./гол. ред. О. С. Мельничук. Київ: Наукова думка, 1982. Т. 1: А – Г. 632 с.
4. Жерела до історії України-Руси. Описи королівщин в руських землях XVI віку. Люстрації земель Холмської, Белзької і Львівської/ за ред. М. С. Грушевського. Львів: НТШ, 1895. 379 с.
5. Кубійович В. Етнічні групи Південнозахідної України (Галичини) на 1.1.1939 р.: національна статистика Галичини. Вид. Otto Harrassowitz, 1983. 173 с.
6. Моздир М Українська народна меморіальна пластика. Львів, 2009. 287 с.
7. Одрехівський Р. Брусно – осередок каменярства (до питання дослідження каменярства Розточчя). Мистецтвознавство'2000:зб. Матеріалів наук.-практ. конф. Львів 2001. С. 53-64
8. Одрехівський Р. Солярні знаки у декоративному різьбленні церков в Галичині. Вісник ХДАДМ. 2011. № 3. С. 128 -130.
9. Rydzewski P. Roztocze Poludniowe. Krosno: Arete II, 2009. 134 s.
10. Gajerski S. F. Materiały źródłowe dotyczące historii Bruśnińskiego ośrodka kamieniarskiego okresu gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej. Polska sztuka ludowa. 1969. Nr. 3/4. S. 224.
11. Mazur J. Kresowe dziedzictwo. Kamieniarstwo bruśnieńskie. Lubaczów: Muzeum Kresów w Lubaczowie, 2008. 130 s.
12. Lew S. Ludowy ośrodek kamieniarski w Bruśnie pow. Lubaczów. Rocznik Przemyski. 1967. t. Xi. S. 193-225.
13. Solar O. Brusno. Nieistnienie w kamieniu. Nowica, 2013. 301 s.
14. Wolski K. Z badań nad kamieniarstwem ludowym na Roztoczu. Rocznik Muzeum Etnograficznego w Krakowie. 1966. T.I. S.113-127.

REFERENCES

1. Biriulov J. Lvivska skulptura vid rannoho klasycyzmu do avangardyzmu [Lviv sculpture from early classicism to avant-garde]. Lviv: Apriori, 2015. 528 p. [in Ukrainian].
2. Brusak V. Pamjatky nezuvoji pryrody Ukrajinskogo Roztocca [Monuments of inanimate nature of the Ukrainian Roztocze]. Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine. 2010. Ed. 20.16. P. 19 [in Ukrainian].
3. Etymologičnyj slovnyk ukrajinskoji movy: u 7 t./ gol.red. O. S. Melnichuk [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 vol./Goal. ed. O. Melnichuk]. Kyiv, Kyiv, Scientific Opinion 1982, V. 1. A – G. 632 p. [in Ukrainian].
4. Zerela do istoriji Ukrainy-Rusy. Opyś korolivscyn v ryskuh zemliah XVI viku. Liustraciji zemel Holmskoji, Belzkoji i Lvivskoji/ za red. M. S. Grushevskoho. [Sources to the history of Ukraine-Russia. Descriptions of kingdoms in the lands of the XVI century. Lustrations of the lands of Kholm, Belz and Lviv/ edited by M. Hrushevsky. Lviv: NTSh, 1895, 379 p. [in Ukrainian].
5. Kubijovych V. Etnični grupy Pivdennozahidnoji Ukrainy (Galycyny) na 1.1.1939 r. nacionalna statystyka Galycyny. [Ethnic groups of Southwestern Ukraine (Galicia) on January 1, 1939: national statistics of Galicia]. – Publ.house Otto Harrassowitz, 1983. 173 p. [in Ukrainian].
6. Mozdyr M. Ukrajinska narodna memorialna plastyka [Ukrainian folk memorial sculpture]. Lviv. 2009, 287 p. [in Ukrainian].
7. Odrėchivskij R. Brusno – oseredok kameniarstva (do pyttannia doslidzennia rameniarrstva Roztoccia) [Brusno – the center of stonemasonry (on the question of the study of stonemasonry Roztocze)]. Art Studies 2000: Coll. Materials of scientific-practical. conf. Lviv 2001. P. 53-64 [in Ukrainian].
8. Odrėchivskij R. Soliarni znaky u dekoratyvnomu rizbleni cerkov v Galycuni [Solar signs in the decorative carving of churches in Galicia]. Bulletin of the KhDADM. 2011. № 3. P. 128 -130. [in Ukrainian].
9. Rydzewski P. Roztocze Poludniowe. Krosno. [Southern Roztocze. Krosno]: Arete II, 2009. 134 p. [in Polish]
10. Gajerski S. Materiały źródłowe dotyczące historii Bruśnińskiego ośrodka kamieniarskiego okresu gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej [Source materials on the history of the Bruśnieński stone center during the farm-serf economy]. Polish folk art. 1969. No. 3/4. P. 224. [in Polish].
11. Mazur J. Kresowe dziedzictwo. Kamieniarstwo bruśnieńskie. [Borderland heritage. Bruno's masonry]. Lubaczów: Kresów Museum in Lubaczów, 2008. 130 p. [in Polish].
12. Lew S. Ludowy ośrodek kamieniarski w Bruśnie pow. Lubaczów [A folk stonemason's center in Bruśnie, powiat Lubaczów]. Przemyska Yearbook. 1967. Volume. Xi. P. 193-225. [in Polish].
13. Solar O. Brusno. Nieistnienie w kamieniu. [Brusno. Non-existence in stone]. Nowica, 2013. 310 p. [in Polish]
14. Wolski K. Z badań nad kamieniarstwem ludowym na Roztoczu. [From the research on folk stonework in Roztocze]. Yearbook of the Ethnographic Museum in Krakow. 1966. T.I. P. 113-127. [in Polish]

УДК 792. 57

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-6>**Вероніка ТОРМАХОВА,***orcid.org/0000-0003-3821-0655**кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент факультету музичного мистецтва**Київського національного університету культури і мистецтва
(Київ, Україна) nikusya2008@ukr.net***Юлія ЛЕБІДЬ,***orcid.org/0000-0001-6114-572X**кандидат педагогічних наук,**старший викладач факультету музичного мистецтва**Київського національного університету культури і мистецтва
(Київ, Україна) yuliia.lebid@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ КАМЕРНОГО МЮЗИКЛУ «СОЛОМОН ТА СУЛАМІФ: ПІСНЯ ПІСЕНЬ» В'ЯЧЕСЛАВА ПОЛЯНСЬКОГО

В статті окреслюються особливості камерного мюзиклу В. Полянського «Соломон та Суламіф: Пісня Пісень». Представлено особливості жанру мюзиклу та визначено, що рисами камерного є невелика кількість дійових осіб, інструментального виконавського складу, зосередженість на одній провідній сюжетній лінії. Митець звертається до камерного виконавського складу, що був притаманний давньогрецькому театру, біблійного сюжету, що подається сучасною естрадно-джазовою мовою. Таке поєднання різностильових явищ відповідає естетиці постмодернізму. Вибір камерного жанру дозволяє зосередитись на драматичному розвитку, уникнути надмірностей та розгорнутої дії. Водночас подача давнього та вічного сюжету за допомогою зрозумілої слухачам мови сприяє його осучасненню. Таким чином створюється гнучкий синтез між вокальним, інструментальним та хореографічним началом. Композитор намагається інтерпретувати літературний текст «Пісні Пісень», передавши його саме через низку пісень. Пісня використовується як основа сольних та дуетних номерів, які сполучаються між собою розмовними діалогами та монологами. Наявно три основні інтонаційно-образні сфери, які ілюструють головних персонажів – Соломона, Цариці та Суламіф. Всі учасники дії допомагають зануритись у світ, в якому усім править кохання. Воно не зникає навіть із загибеллю персонажів, а залишається, як одна з вічних цінностей. Жанровою основою багатьох вокальних номерів є пісня, регтайм, блюз, а у стилістиці можна віднайти елементи свінгу та вітчизняної естради другої половини ХХ століття. Сценічна постановка подібних проєктів в українському мистецькому просторі можлива завдяки підтримці таких державних установ, як «Український культурний фонд», що сприяє розвитку вітчизняної музики, та молодим ініціативним культурно-мистецьким фундаціям як DUSHA UA, що реалізують актуальні мистецькі проєкти. Впровадження проєктного принципу дозволяє втілювати сценічні постановки сучасних театралізованих форм та популяризувати їх.

Ключові слова: мюзикл, постановка, проєкт, В. Полянський, пісня, джаз.

Veronika TORMAKHOVA,*orcid.org/0000-0003-3821-0655**Candidate of Art (Ph.D.), Associate Professor,
Associate Professor at the Music Department**Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) nikusya2008@ukr.net***Yuliia LEBID,***orcid.org/0000-0001-6114-572X,**Ph.D in Pedagogy,**Senior Teacher at the Music Department**Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) yuliia.lebid@gmail.com*

FEATURES OF THE CHAMBER MUSICAL "SOLOMON AND SULAMIFE: SONG OF SONGS" BY VYACHESLAV POLYANSKY

The article outlines the features of V. Polyansky's chamber musical "Solomon and Sulamif: Song of Songs". The peculiarities of the musical genre are presented and it is determined that the features of the chamber are a small number of actors, instrumental performance, focus on one leading storyline. The artist turns to the chamber performance, which was characteristic of the ancient Greek theater, the biblical plot, presented in modern pop and jazz language. This combination of different styles corresponds to the aesthetics of postmodernism. The choice of chamber genre allows you to focus on dramatic development, avoid excesses and action. At the same time, the presentation of an ancient and eternal plot with the help of a language understood by the listeners contributes to its modernization. This creates a flexible synthesis between vocal, instrumental, and choreographic beginnings. The composer tries to interpret the literary text of "Songs of Songs", passing it through a series of songs. The song is used as a basis for solo and duet numbers, which are combined with conversational dialogues and monologues. There are three main intonation-image spheres that illustrate the main characters - Solomon, Queen, and Sulamif. All participants in the action help to plunge into the world in which everyone is ruled by love. It does not disappear even with the death of the characters but remains as one of the eternal values. The genre basis of many vocal numbers is a song, ragtime, blues, and in the style, you can find elements of swing and domestic pop of the second half of the XX century. A stage production of such projects in the Ukrainian art space is possible thanks to the support of government agencies such as the Ukrainian Cultural Foundation, which promotes the development of national music, and young initiative cultural and artistic foundations such as DUSHA UA, which implement current art projects. The introduction of the project principle allows to embody stage productions of modern theatrical forms and to popularize them.

Key words: musical, staging, project, V. Polyansky, song, jazz.

Постановка проблеми. Однією з прогресивних тенденцій, що спостерігаються у сучасній вітчизняній культурі, є широке впровадження проектного принципу. Чимало творчих ініціатив за рахунок грантів та інших форм фінансової підтримки різноманітних державних та недержавних інституцій віднаходять свого втілення у мистецькому просторі. Одним з проєктів, що здобув практичної реалізації в 2021 році на театральній сцені, став камерний мюзикл В'ячеслава Полянського «Соломон та Суламиф: Пісня Пісень». Висвітлення специфіки даного твору, що представляє перспективний напрямок розвитку вітчизняної музичної культури, є актуальним завданням, яке дозволить охарактеризувати тенденцію трансформації синтетичних музичних жанрів в сучасних соціокультурних умовах.

Аналіз досліджень. У вітчизняному мистецтвознавчому дискурсі виник ряд робіт, які присвячені аналізу різних театралізованих форм. В роботі А. Комлікової здійснюється ґрунтовне висвітлення шляхів розвитку української рок-опери. С. Манько здійснює порівняльний аналіз специфіки реалізації американських та вітчизняних мюзиклів. О. Опанасенко, Н. Гешко та Л. Остапенко аналізують роль естрадного співу в сучасних театралізованих вокально-інструментальних жанрах. Питання розвитку джазового піанізму у контексті стильових тенденцій фортепіанного виконавства ХХ століття досліджує В. Полянський. Особливості впровадження проектного принципу у сфері культури та мистецтва висвітлено в публікаціях А. Тормахової.

Мета статті – проаналізувати своєрідність камерного мюзиклу В'ячеслава Полянського «Соломон та Суламиф: Пісня Пісень». Дана мета реалізується у наступних завданнях:

- охарактеризувати роль проектного принципу для розвитку вітчизняної музичної культури.
- виокремити специфіку камерного мюзиклу як жанру;
- визначити особливості мюзиклу «Соломон та Суламиф: Пісня Пісень».

Виклад основного матеріалу. Мюзикл є жанром, що став одним з найбільш перспективних у культурі ХХ століття. Вкрай високі касові збори, надзвичайна популярність пісень з мюзиклу стали запорукою професійного інтересу до нього з боку композиторів, що належать до різних національних шкіл. Зокрема найбільшого розвитку жанр мюзиклу здобув у США, Франції. Серед митців, що створювали мюзикли, були й професійні композитори-академісти, й популярні виконавці. Широкі можливості, що відкрились для творчої фантазії музикантів у жанрі мюзиклу, стали підґрунтям для спектру жанрів, дотичних до нього – це рок-опера та музичний кінофільм. Попри доволі значну подібність цих жанрів, між ними існує ряд відмінностей, які й дозволяють виокремлювати їх.

Мюзикл є жанром, який сформувався на основі оперети, музичної п'єси, комічної опери. «Мюзикл, як опера й оперета, — своєрідний жанр музичного театру. Він може бути як суто розважальним шоу, так і сценічним твором з глибоким і насиченим змістом, який порушує важливі для

суспільства питання» (Манько, 2012: 268). Одним з базисних показників, що вирізняють мюзикл з-поміж його найближчого нащадка – рок-опери – є значна роль драматургії. В рок-опері, подібно до опери провідну роль відіграє музичний компонент. Натомість мюзикл неможливий без театральної п'єси, яка супроводжується музикою. Показник, який притаманний для мюзиклу, це значна роль хореографії, поява якої включена в дійство і відіграє не менш важливе значення, ніж вокал. А. Комлікова, аналізуючи специфіку української рок-опери, відзначала, що від академічної опери більш новітні жанри запозичили звернення до біблійних та історичних сюжетів. Причому якщо раніше саме у рок-опері частіше піднімалися філософські питання, то тепер вони не менш часто можуть стати основою тематики мюзиклу. «Як синтетичний жанр вона містить танцювальні епізоди зі специфічною пластикою, найрізноманітніші прийоми звукового оформлення та світлові ефекти, які використовуються у мюзиклах» (Комлікова, 2011: 160). С. Манько відзначає, що існує істотна відмінність між вітчизняними мюзиклами та американськими, адже якщо закордонні мюзикли спрямовані на створення ефектного шоу, то у вітчизняних «перевага надається насиченому змісту, частіше із сумною історією та складною драматургією» (Манько, 2012: 271).

В українському музичному просторі до мюзиклу композитори звертались неодноразово. Варто згадати дев'ять мюзиклів Сергія Бедусенка, ряд дитячих мюзиклів Геннадія Татарченка, мюзикл «Екватор» О. Злотника, «Монах» С. Манько, спільний мюзикл «Динамо» таких композиторів, як О. Безбородько, С. Ахунов, В. Тормахова, П. Торсон. Проте нерідко вони не здобували сценічного втілення, або, якщо й здійснювались, то без підтримки держави. Наразі поширилась практика виділення фінансової підтримки для реалізації найбільш перспективних проєктів такою державною інституцією, як «Український культурний фонд», яка була створена в 2017 році. Вітчизняне культурно-мистецьке життя починає слідувати тенденціям, що поширені у західному світі. «Навіть сталі культурні інститути, які мають довгу традицію свого існування і зазвичай обмежували діяльність репрезентацією наявного культурного продукту, почали приходити до потреби залучення проєктного принципу, з метою підвищення інтересу з боку потенційної споживачької аудиторії. Основою для діяльності в сфері культури стає проєктний принцип організації мистецьких, соціальних, культурних та інших подій» (Тормахова, 2016: 7).

Діяльність «Українського культурного фонду», яка координується Міністерством культури України, спрямована на створення умов для інтенсифікації культурного та мистецького життя України та його інтеграції у світовий простір. «Український культурний фонд» проводить широку експертну роботу, яка дозволяє виявити найбільш перспективний продукт, який потрібно реалізувати. Його над-завдання полягає і у своєрідному вихованні суспільства. «... Потреба у культурному продукті може в певному сенсі «виховуватись» суспільством. Відповідно потрібне комплексне дослідження механізмів, які функціонують в культурі, причин та наслідків розвитку тієї чи іншої культурної продукції» (Тормахова, 2021: 73). Саме завдяки реалізації проєктного принципу й було обрано камерний мюзикл В'ячеслава Полянського задля постановки у 2021 році в приміщенні Київської Опери (Київський муніципальний академічний театр опери і балету для дітей та юнацтва). Проєкт реалізовано громадською організацією «Культурно-мистецька фундація DUSHA UA». Продюсеркою та керівницею проєкту виступила голова фундації Світлана Євдокименко, режисеркою-постановницею, сценографкою та авторкою лібрето стала Юлія Журавкова, балетмейстером-постановником вистави був В'ячеслав Вітковський, художницею-графіком – Ася Кравчук.

В'ячеслав Полянський є композитором, піаністом, викладачем. В його творчому доробку сценічним жанрам приділено багато уваги. Театралізовані форми у нього представлені оперою-піснею «Лівша», мюзиклами «Чума на обидві ваші домівки», «Регтайм для мандоліни», «Віндзорські насмішниці», «Роксолана». Окрім цього композитор неодноразово писав музику до драматичних вистав та вистав для дітей. Його індивідуальний авторський стиль характеризується яскравим мелосом, який реалізується у використанні естрадно-джазових інтонацій. Отже, інтерпретація жанру мюзиклу є такою, що виглядає закономірною для творчості Полянського.

Поява саме камерного мюзиклу є практикою, що відповідає сучасним тенденціям, які наявні в сфері академічної музичної культури. «Варто відмітити, що в рамках академічної музики можна спостерігати тенденцію до камернізації опери, появи моноопери, зменшення ролі сценічної постановки з яскраво вираженим дієвим началом, де головна увага концентрується на музичному компоненті» (Опанасенко та ін., 2018: 149). Вибір камерного жанру дозволяє зосередитись на драматичному розвитку, уникнути надмірностей та роз-

горнутої дії. Також набагато простіше реалізувати проєкт, в якому задіяні мало виконавців, адже це дозволить просувати його, навіть за умови впровадження карантинних заходів.

В творі В. Полянського «Соломон та Суламиф: Пісня Пісень» всього три головні дійові особи – це цар Соломон, його старша дружина – Цариця та юна Суламиф. Партії цих персонажів майстерно виконали на прем'єрній виставі Олександр Рудько, Тетяна Єсіпова та Ірина Ушаньова-Рудько. Хор та великий виконавський склад відсутні. Інструментальна група на прем'єрній постановці складалась з партій фортепіано, саксофону та флейти. Партію фортепіано виконував В. Полянський, саксофону – Сергій Цимбал, а флейти – Богдан Єремєєв. Ще одним учасником дії був балет, який супроводжував майже кожен вихід на сцену Цариці і в поодиноких номерах саме хореографічний ансамбль виконував роль хору, який декламував та коментував події. Даний авторський задум дає повне право казати про відродження традицій давньогрецької трагедії, в якій нерідко було лише два персонажі (згодом їх кількість збільшилась) та хор, без якого не обходилось жодне дійство. Так само у грецькій трагедії хор і коментував події, які відбувались з головними героями, і супроводжував все пантомімою. Тобто декламаційна та хореографічна роль хору була сутнісною ознакою давньогрецького дійства, що майстерно відтворюється в мюзиклі В. Полянського. Так само вибір флейти, як одного з учасників інструментального супроводу, є не випадковим, адже саме сирінга (подвійна флейта) була обов'язковим учасником грецької трагедії. Тобто, композитор відтворює одну з найдавніших форм музично-сценічного дійства. Вибір східних костюмів давав можливість казати про намагання відтворити історичну добу.

Наголосимо, що сучасна музична практика, яка створюється в умовах естетики постмодернізму, постулює поєднання різностильових явищ. Саме тому композитор обирає виконавський склад та семантику, що була притаманна давньогрецькому театру, але в основу сюжету покладено фрагмент з біблійського тексту. При цьому наявне використання сучасної музичної мови, без жодної стилізації музики Сходу. Літературною основою лібрето, створеного Юлією Журавковою, є «Пісня Пісней» книга, що входить у склад Старого Заповіту. За своєю сутністю – це збірник любовних гімнів, що змальовують кохання царя Соломона та простої дівчини на ім'я Суламиф. У тексті Біблії згадуються «60 цариць та 80 наложниць», проте вони не персоніфіковані. Специфікою режисерського рішення стала поява Цариці, яка руйнує стосунки

Соломона та Суламиф. Вона не лише вбиває через ревності Суламиф, але й закінчує життя самогубством, коли розуміє, що вкоротила віку своїй рідній молодшій сестрі, яку втратила ще в дитинстві. Таким чином відбувається не лише створення любовного трикутника, але й відтворюється те протистояння, що було у деяких біблійних персонажів-сиблінгів.

Камерний мюзикл має одну дію, загальна тривалість вистави становила 1 годину 15 хвилин. Короткий інструментальний вступ відкриває дію і подібна до нього інструментальна вставка завершує мюзикл. Композитор намагається інтерпретувати літературний текст «Пісні Пісень», передавши його саме через низку пісень. Пісня використовується як основа сольних та дуетних номерів, які сполучаються між собою розмовними діалогами та монологіями. Наявно три основні інтонаційно-образні сфери, які ілюструють головних персонажів – Соломона, Цариці та Суламиф. Соломон – рішучий, мужній та такий, що прагне віднайти свою людську сутність, вийшовши за межі виконання царських обов'язків. Суламиф – мрійлива та ніжна дівчина, що щиро прагне кохання, в якому є весь сенс її життя. Цариця – це уособлення жінки, яка хоче влади, керувати не лише власним життям, а й контролювати оточуючих. Можна зазначити, що для кожного персонажу притаманне використання певної жанрової сфери. Цариця представлена танцювальністю, Суламиф та Соломон – наспівністю та іноді декламаційністю (у Соломона). Кожен персонаж має свою тему, яка наскрізно проходить у всьому творі. Хоча наприкінці твору гинуть два з трьох головних персонажів, проте наостанок утверджується основна ідея твору – кохання житиме вічно, його неможливо знищити, спогади про Соломона та його кохану пройдуть крізь віки та не будуть забуті нащадками.

Жанровою основою багатьох вокальних номерів є пісня, регтайм, блюз, а у стилістиці можна віднайти елементи свінгу та вітчизняної естради другої половини ХХ століття. Зважаючи на використання фортепіано, в якості одного з головних інструментів, стає зрозумілим звернення до жару регтайму. «Регтайм — специфічний фортепіанний стиль, дивовижний синтез «білого» з «чорним», стихійного з раціональним, перший і найважливіший протожанр американського джазу, що став символом доби» (Полянський, 2016: 42). Інструментальні партії імітують інтонації вокальних партій солістів, гнучко слідуючи за текстом. Іноді вони перебирають на себе виконання ролі контрапункту до основної мелодії. Такими мінімаліс-

тичними засобами створюється ефект звучання набагато більшої кількості виконавців, оскільки їх партії часто не дублюються, а розвиваються лінійно. За рахунок гнучких штрихів саксофону і флейти відтворюється певний підтекст по відношенню до партії вокалістів, тобто пояснюються ті обставини, про які персонаж думає, але не каже в голос. Наприклад, мікроглісандо саксофона створює образ змії, як символу ревності, що панує у серці Цариці.

В даному камерному мюзиклі, як і в більшості театралізованих вокально-інструментальних форм, використовується естрадний вокал. Подібний вибір вокальної манери дозволяє розширити чисельність та обсяг аудиторії. «Театралізовані вокально-інструментальні жанри мають значний потенціал для застосування естрадного вокалу, адже поєднують досягнення різних видів мистецтва та мають значний вплив на глядацьку аудиторію» (Опанасенко та ін., 2018: 150).

Висновки. Камерний мюзикл В'ячеслава Полянського «Соломон та Суламіф: Пісня Пісень» є цікавим зразком сучасного композиторського

мислення. Митець звертається до камерного виконавського складу, що був притаманний давньогрецькому театру, біблійного сюжету, що подається сучасною естрадно-джазовою мовою. Таке поєднання різностильових явищ відповідає естетиці постмодернізму. Вибір камерного жанру дозволяє зосередитись на драматичному розвитку, уникнути надмірностей та розгорнутої дії. Водночас подача давнього та вічного сюжету за допомогою зрозумілої слухачам мови сприяє його осучасненню. Таким чином створюється гнучкий синтез між вокальним, інструментальним та хореографічним началом. Всі учасники дії допомагають зануритись у світ, в якому усім править кохання. Воно не зникає навіть із загибеллю персонажів, а залишається, як одна з вічних цінностей. Сценічна постановка подібних проєктів в українському мистецькому просторі можлива завдяки підтримці таких державних установ, як «Український культурний фонд», що сприяє розвитку вітчизняної музики та молодим ініціативним культурно-мистецьким фундаціям як DUSHA UA, що реалізують актуальні мистецькі проєкти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комлікова А. Рок-опера: до питання становлення жанру в Україні. Київське музикознавство. Київ: Київський ін-т музики ім. Р.М. Глієра; НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2011. Вип. 39. С. 159-167.
2. Манько С.Б. Американський та вітчизняний мюзикли: специфіка реалізації проєкту. Культура України, 2012. Вип. 37. С. 268-276.
3. Опанасенко О.О., Гешко Н.С., Остапенко Л.В. Естрадний спів в сучасних театралізованих вокально-інструментальних жанрах. Молодий вчений, 2018. Вип. 2 (54). С. 148-151.
4. Полянський В.А. Джазовий піанізм у контексті стильових тенденцій фортепіанного виконавства ХХ ст. Музичне мистецтво в освітлогічному дискурсі, 2016. № 1. С. 40-45.
5. Тормахова А. Специфіка взаємодії культурних інститутів та проєктів в сучасному українському просторі. Університетська кафедра. Київ: КНЕУ, 2016. № 5. С. 7-14.
6. Тормахова А.М. Культурна аналітика Льва Мановича: від теорії до практики. Питання культурології, 2021. Вип. 37. С. 71-79. doi: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.37.2021.236001>.

REFERENCES

1. Komlikova A. Rok-opera: do pyttannya stanovlennia zhanru v Ukraini [Rock opera: on the formation of the genre in Ukraine]. Kyivske muzykoznavstvo. Kyiv: Kyivskiy in-t muzyky im. R.M. Hliiera; NMAU im. P.I.Chaikovskoho, 2011. № 39. pp. 159-167 [in Ukrainian].
2. Manko S.B. Amerykanskyi ta vitchyzniani miuzykly: spetsyfika realizatsii proektu [American and domestic musicals: the specifics of the project]. Kultura Ukrainy, 2012. № 37. pp. 268-276 [in Ukrainian].
3. Opanasenko O.O., Heshko N.S., Ostapenko L.V. Estradnyi spiv v suchasnykh teatralizovanykh vokalno-instrumentalnykh zhanrakh [Variety singing in modern theatrical vocal-instrumental genres]. Molodyi vchenyi, 2018. № 2 (54). pp. 148-151 [in Ukrainian].
4. Polianskyi V.A. Dzhazovi pianizm u konteksti stylovykh tendentsii fortepiannoho vykonavstva XX st. [Jazz pianism in the context of stylistic trends in piano performance of the twentieth century]. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi, 2016. № 1. pp. 40-45 [in Ukrainian].
5. Tormakhova A. Spetsyfika vzaiemodii kulturnykh instytutiv ta proektiv v suchasnomu ukrainskomu prostori [The specifics of the interaction of cultural institutions and projects in the modern Ukrainian space]. Universytetska kafedra. Kyiv: KNEU, 2016. №5. pp. 7-14 [in Ukrainian].
6. Tormakhova A.M. Kulturna analityka Lva Manovycha: vid teorii do praktyky [Lev Manovich's cultural analytics: from theory to practice]. Pytannia kulturolohii, 2021. № 37. pp. 71-79 [in Ukrainian].

Ірина ЦЕБРІЙ,
orcid.org/0000-0003-0844-4004
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри музичного мистецтва та хореографії
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Старобільськ, Луганська область, Україна) IrynaZ1958@gmail.com

ДИТЯЧІ ОПЕРИ М. ЛИСЕНКА ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЇХНЬОГО МУЗИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

У статті мова йде про особливий напрям в творчості фундатора професійної української музики Миколи Лисенка – дитячу оперу, де Миколу Віталійовича справедливо вважають засновником цього художнього жанру. Спираючись на нотні клавіри дитячих опер, наукові доробки з цього питання, автор здійснює власний аналіз трьох опер для дітей і підлітків («Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна»). Звертається увага на послідовність опер М. Лисенка у цьому циклі – від дітей молодшого віку до старших підлітків. Великого значення надається виховному компоненту в процесі вивчення дітьми і підлітками музичного матеріалу опер, завдяки якому не лише розширюється діапазон голосу, а й прививається любов до національної української пісні. Автор статті визначає чітку образність персонажів (здебільшого природних і звіриних) у дитячих операх М. Лисенка, яскравість їхніх характерів, а також доступність відтворення цих образів дітьми різного віку. Показано, як зміни тональностей впливають на образність і характери героїв, на силу драматичної дії, на гострі сюжетні звороти. Виявлено, як співвідноситься фольклор у дитячих операх М. Лисенка з його авторськими музичними сценами, а також елементи народної казки з музично-драматичними вставками. У статті аналізується музичне полотно цих творів в тональному розрізі, транспозиціях, модуляціях, достатньо різких переходах від тональності до тональності для підкреслення рис характеру того чи іншого образу. Значна увага приділяється останній опері з трилогії М. Лисенка – «Зима і Весна», виконання якої вимагає від юних учасників певного рівня підготовки та професійності, а також поєднання учнівської майстерності з майстерністю оперних співаків і хореографів. У кінці статті аналізується перспективність майбутньої дослідженості цієї проблеми шляхом виконання дитячих опер М. Лисенка в Україні та за кордоном, шляхом презентацій наукових статей із цієї проблематики.

Ключові слова: Микола Лисенко, дитяча опера, оперний жанр, образність, виконавство, трилогія, мелодія, тональність.

Iryna TSEBRII,
orcid.org/0000-0003-0844-4004
Doctor of Education Sciences, Professor,
Head of the Department of Music and Choreography
State Institution "Taras Shevchenko National University of Luhansk"
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) IrynaZ1958@gmail.com

LYSENKO CHILDREN'S OPERS AND POSSIBILITIES OF USING THEIR MUSICAL MATERIAL

The article deals with a special direction in the work of the founder of professional Ukrainian music Mykola Lysenko – a children's opera, where Mykola Vitaliyovych is rightly considered the founder of this artistic genre. Based on the piano scores of children's operas, scientific works on this issue, autor carries out its own analysis of three operas for children and adolescents («Kozha-dereza», «Mr. Kotsky», «Winter and Spring»). Attention is paid to the sequence of M. Lysenko's operas in this cycle - from young children to older adolescents. Great importance is attached to the educational component in the process of studying the musical material of operas by children and adolescents, thanks to which not only the range of the voice expands, but also the love for the national Ukrainian song is instilled. The author of the article defines the clear imagery of the characters (mostly natural and animal) in M. Lysenko's children's operas, the brightness of their characters, as well as the accessibility of reproduction of these images by children of different ages.

It is shown how changes in tonalities affect the imagery and characters of the characters, the strength of the dramatic action, the sharp plot twists. It is revealed how folklore in M. Lysenko's children's operas correlates with his author's musical scenes, as well as elements of a folk tale correlate with musical-dramatic inserts.

The article analyzes the musical canvas of these works in tonal section, transpositions, modulations, sharp enough transitions from tonality to tonality to emphasize the character traits of a particular image. Considerable attention is paid

to the last opera from M. Lysenko's trilogy – «Winter and Spring», the performance of which requires young participants a certain level of training and professionalism, as well as a combination of student skills with the skills of opera singers and choreographers. At the end of the article the prospects of future research of this problem are analyzed by performing children's operas by M. Lysenko in Ukraine and abroad, by presenting scientific articles on this issue. This problem is multifaceted. Unfortunately, the historical significance of the composer's legacy in the European context is insufficiently understood and underestimated. Therefore, we consider one of the further directions of research of the problem to awaken interest in M. Lysenko's children's operas both at home and abroad.

Key words: Mykola Lysenko, children's opera, opera genre, imagery, performance, trilogy, melody, key.

Постановка проблеми. М.В. Лисенко залишив глибокий слід в усіх сферах музичної творчості, якими займався. Проте є один напрям, де він не просто став національним інтерпретатором існуючої європейської традиції, а й фактично заклав основи нової жанрової моделі. Це дитячі опери. Формально до М. Лисенка такого роду твори вже існували, принаймні, з початку 80-х років XIX століття. Авторами їх були А. Бюхнер, Н. Брянський. Але це були швидше аматорські досліди, ніж власне композиторські роботи. Український класик раніше інших звернувся до цього жанру, створивши три опери, що містять не лише талановиту музику, але виконують ще й ясно виражене методичне завдання (М. Лисенко працював учителем музики і мав компетентні поняття в цих питаннях) – поступово ввести дітей у світ національної музики й оперного виконавства.

Аналіз досліджень. Постать Миколи Віталійовича Лисенка, висока оцінка його творчості та громадянської позиції постає в «Нарисах» і «Споминах його сучасників – Олени Пчілки (1989) та Олександра Кошиця (1989), достойних спадкоємців – Платона Майбороди (Правдюк, 1980)), Максима Рильського (2019), Роксолани Скорульської (2015) та інших. Дитячі опери М. Лисенка неодноразово ставали предметом музикознавчих рефлексій в Україні. Можна згадати роботи Н. Андрієвської (1962), Р.А. Сулім (2012), Н.Г. Мозгальової (2010). Незважаючи на широке коло праць, на сьогоднішній день недостатньо таких, де б дитячі опери Лисенка розглядалися в контексті окремої сторінки його самобутньої творчості для виховання дітей на оперно-пісенному матеріалі.

Мета статті – показати своєчасність оперно-пісенного матеріалу М.В. Лисенка для виховного процесу дітей і підлітків сучасної України.

Виклад основного матеріалу. Отже, внесок М. Лисенка в дитячу музику складають кілька десятків обробок українських пісень для дитячого хору та три дитячі опери: «Коза-дереза» (1888), «Пан Коцький» (1891), «Зима і Весна» (1892). Цінність опер не лише в тому, що вони виявилися в числі перших творів цього різновиду жанру, але найголовніше – тут вперше від твору до твору

поставлене методичне завдання поступового музичного розвитку учнів.

Новаторство М. Лисенка як оперного композитора проявилось в послідовній орієнтованості оперної трилогії на дитяче виконання та прослуховування: «Коза-дереза» адресована дошкільнятам, «Пан Коцький» – молодшим школярам, «Зима і Весна» – дітям підліткового віку. За нашою класифікацією опери М. Лисенка повинні бути віднесені до типу «Музика для дітей у спільному виконанні з дорослими» (Сулім, 2012, с. 106). Автором лібрето дитячих опер була, в основному, українська письменниця Дніпрова Чайка (Л. Василевська).

Шлях оволодіння дітьми специфікою оперного мистецтва, на думку композитора, мав проходити через народну музику, знайомі мелодії, образи казок і народної поезії. Звідси побут-кологізація жанру, що спостерігається в його дитячих театральних творах.

Першим і найвідомішим твором в цьому ряду є «Коза-дереза» – дитяча комічна опера на одну дію (1888 р.). «Коза-дереза» – найпростіша з опер М. Лисенка. Це музична інсценізація казки про хитру Козу, підступність якої перемагається дружбаю звірів. Фольклорні засоби опери виявляються на різних рівнях – образно-тематичному, драматургічному, формотворному. За своєю структурою «Коза-дереза» наближається до ігрових і хороводних пісень, найпростіших (кумулятивних) казок із сюжетним нанизанням і рефренним включенням, подібно відомим казкам про Рукавичку, Ріпку, Колобка тощо. Кожного разу після епізоду з новим персонажем в опері повторюється рефрен-відповідь «Я Коза-дереза», який надає твору в цілому рондоподібної форми. Мелодія рефрену заснована на інтонаціях народної пісні.

Українська пісенність пронизує весь мелос опери. Для кожного персонажа композитор підібрав відповідні фольклорні мелодії. З огляду на умови дитячого виконання, М. Лисенко звертається до пісень з обмеженим діапазоном, легким для запам'ятовування. Так, музичний портрет веселої та охайної Лисички «намальований» мелодією, близькою жартівливій пісні «Казав меш батько», Зайчика – народною піснею «Добрий

вечір, дівчинонько». Для характеристики Рака використана мелодія української пісні «І шумить, і гуде», Вовка – жартівливою пісні «Ой, під вишнею», а для Ведмеда обрана колядка «Ходив-походив місяць» (Рильський, 2019, с. 209].

Сюжет казки досить відомий. Проте є сенс викласти його в тій версії, що здійснена в опері. Дід купив на базарі козу та відправив дружину пасти її. Після повернення запитує: «Що ти пила, що ти їла?». Задрілива Коза відповідає, що залишилася голодна: «Коли бігла через місточок, вхопила кле-новий листочок, випила водиці крапельку». Назавтра дід пішов пасти Козу сам. Повернувшись додому, почав задавати ті ж питання, але дурна та вередлива Коза не впізнала діда і відповідала так само. Дід розсердився й вирішив Козу зарізати, але вона вирвалася й утекла в ліс.

Сцена в лісі. Біля дуба – будиночок Лисички. У нього вбігає Коза, ховається, товче, тупотить. В цей час з лісу повертається Лисиця з квітами. Запитує: «Хто, хто прийшов в гості?» Коза відповідає: «Я Коза-дереза. Затопчу ногами, заколю рогами. Тут тобі і смерть». З'являються один за другим Зайчик, Вовк, Ведмідь. Всі жаліють Лисицю і намагаються вигнати з її хати страшенне незнайоме чудовисько, але Коза лякає всіх своєю пісенькою. Нарешті, приповзає Рак. Дізнавшись в чому справа, він свистом збирає всіх мешканців лісу і витягує Козу клішнями з хати. Звірі карають Козу.

Таким чином, у музичній композиції, незважаючи на стислість, є всі атрибути «дорослої» опери: мініатюрні арії-пісеньки і хори, замість речитативів – діалоги на пісенних мотивах, інструментальний вступ.

Пролог відділений чітко не лише сюжетно, але й музично. Тут вирішальну роль відіграє хор – коментаторів подій (на протипагу цьому – в завершальному хорі опери звірі є учасниками дії) (Андрієвська, 1969, с. 21].

В основній сцені музичні образи створюються більшою мірою інструментальними засобами, бо вокальні партії часто є перетекстовками народних пісень або будуються на їхньому матеріалі. Двома-трьома штрихами композитор вимальовував музичний портрет персонажа. Наприклад, заячі стрибки – багатозвучним форшлагами, м'який вкрадливий характер Лисиці – спадними терціями, агресивність Вовка, клацання його зубів – сильно акцентованими висхідними мотивами, важку неповороткість Ведмеда – спадними акордовими послідовностями. Образ Рака, який чіпляється за гілки, показаний послідовністю ламаних альтерованих інтервалів. Найкращою

характеристикою впертості, рішучості й підлості Кози є основна мелодія, що проходить рефреном – «Я - Коза-дереза» (Сулім, 2012, с. 103).

Значним засобом музично-драматичного розвитку став тональний план. Якщо в розповідному пролозі панує g-G, то в основній картині поява нового персонажа пов'язана з новими тональними фарбами. Почавши дію в тих же тональностях, М. Лисенко підкреслює появу Зайця модуляцією в F-dur (на два знака). Грізна відповідь Кози Зайцю звучить у f-moll. Ведмідь не настільки чітко позначений тонально. Тут проходять вже звучали тональності – G-dur (в парі з e-moll), F-dur, E-dur, (відповідь Кози – тональність «перемоги над Вовком»). Поява Рака пов'язана з переходом у напружену дієзну тональність – H-dur. Мабуть, її потрібно розуміти як кульмінацію торжества. Далі до кінця опери пройдуть вже попередні тональності – As-dur, F-dur, g-moll і нові – C-dur (відповідь Рака Козі), прохання Кози її пощадити і B-dur (розправа над Козою).

Поставивши перед собою чіткі методичні завдання – написати дитячу оперу на фольклорному матеріалі за допомогою засобів, доступних дітям не лише в прослуховуванні, але й у виконанні, композитор використав досить прості засоби фортепіанного супроводу, де дублюються всі вокальні партії, і короткі «програші». Проте, він зумів вирішити досить самостійні творчі завдання. Це свідчить, що історія дитячої опери почалася з високохудожнього, по-справжньому класичного твору.

Друга дитяча комічна опера Лисенка «Пан Коцький» (1891) була реалізована в чотирьох діях. За структурним і драматургічним принципами вона є повноцінною оперою в адаптованому для дітей вигляді. Маючи чотири невеликих акти, вона містить у собі розвинені арії, хори, ансамблі, інструментальні епізоди (Мозгальова, 2010, с. 81).

Сюжет казки відповідно до подій кінця XIX століття сприймався як висміювання верхівки суспільства, її лицемірства, схильності до брехні. У зв'язку з цим публікацію клавiру заборонила цензура, незважаючи на те, що М. Лисенко не мав на увазі ніякої соціальної критики. Тут точно відтворена популярна народна казка, що належить до типу «казок про тварин», що бере витоки з давніх пластів культури. У цих пам'ятках, за словами відомого дослідника фольклору В.Я. Проппа, «брехня передбачає перевагу хитрого над дурним і простодушним... викликає захоплення» [Правдюк, 1980, с. 30].

Підхід композитора до народнопісенного матеріалу в «Пані Коцькому» інший, ніж у «Козі-

дерезі». Для розкриття образів М. Лисенко поряд із цитуванням творчо використовує інтонації пісень близького жанрового кола. Так, початковий розділ арії Лисиці з 1-ї дії, де вона скаржиться на свою біду, пов'язаний із мелодійними наспівами про нещасну жіночу долю «Ой, Боже, Боже, коли той вечір буде?». А середина арії, де Лисиця «весела, лукава і звірам і людям довго допікала», близька жартівливим, танцювальним пісням («Дід рудий, баба руда»). Для зображення характерної сценічної ситуації М. Лисенко нерідко звертається до пісень з аналогічним сюжетом. Тріо Вовка, Медведя і Кабана з 2-ї дії є інсценування гумористичної пісні «Ой, хто п'є, той і кривиться». В опері присутні сатиричні, жартівливі мелодії, зокрема, «Гречаники», «Кисіль», «Ой, куме, куме, добра Горілка» і ін. (Правдюк, 1980, с. 33)

Драматургічне рішення опери відрізняється від «Кози-дерези». Якщо там вокальні фрагменти носили характер закінчених пісенних фраз, то в «Пані Коцькому» панує гнучкий розімкнутий музичний матеріал, що досить чутливо реагує на характер літературного тексту, але зорганізований він не у формі речитатива, а пісенно, на основі українського мелосу. Виникає аналогія з ранніми формами італійської *dramma per musica* (М. Лисенко навряд чи мав про них уявлення), хоча при зовсім іншому інтонаційному наповненні. Засобом контрастності тих чи інших смислових моментів при співі, подібно «ritornelli» ранніх музичних драм, служать короткі інструментальні програші.

У результаті складається текуче, внутрішньо органічно пов'язане пісенно-оповідальне музичне полотно. У ньому промальовувалися портретні характеристики персонажів, бо музика в основному реагує на характер конкретних словесних реплік, що залежать від сценічної ситуації. Проте в сукупності з музичного тексту складаються уявлення про героїв опери.

Наприклад, коли розлючений Кіт вперше з'являється на сцені після довгого бігу, охарактеризований компактними акцентованими акордами з багатозвучними форшлагами. У сцені знайомства з Лисицею його репліка звучить величаво-урочисто. Заграючи з Лисицею, Кіт кокетливий, що підкреслюється вкрадливим стакато в акомпанементі («ти, Лисичко, ти Вдовичко»). Важливе в його партії слово «Мало!» Репліки в 3-ій дії, де Кіт вимагає їжі, вимовляються з погордою, і, навпаки, вибачення перед Лисицею – заспокійливо. У цілому портрет Кота вийшов «молодецький».

У партії Лисиці теж є різні фарби. Причому це єдиний персонаж, який отримав дві розгорнуті

сольні характеристики – пісні-арії. Перша з них (початок 1-ї дії) багатоскладова. Складається з 6 побудов, де дві початкові, точно повторені, передають тужливий настрій персонажа (a-moll). Дві наступних (теж точно повторюються) – лукавий спогад про шкоду минулих часів (G-dur). П'ята (знову a-moll) – будується на вільно розвинених елементах матеріалу першої частини арії. Шоста – точна копія репризи. Друга арія (початок 3-ї дії) складається з трьох розділів, третій із яких радісно передбачення прийдешніх успіхів у житті з цим веселим дурнем (Giacoso, a-moll-G-dur) (Скорульська, 2015, с. 67).

Рішучою, навіть агресивною постає Лисиця в діалозі з Зайцем у 3-ій дії, де вона погрожує розправою Кота (es-moll, активні висхідні октави). Пружна музика характеризує героїню в момент сварки з чоловіком («Ой, не дуже ти бадьорий, мене не злякаєш»). Мабуть, партія Лисиці сама багатопланова в опері.

Єдиний персонаж, який присутній на сцені у всіх чотирьох діях – Заєць. Проте в музичному відношенні його партія не дуже різноманітна. Тут панує переляканість, тремтіння. Висловлюється він коротко і в разі потреби. Мелодії в партії Зайця в основному мінорні, в акомпанементі – репетиції, тремоло. Панічний біг зображується швидкими пасажами, іноді по хроматичній гамі (наприклад, в 3-му дії). Цікаво, що в 1-ій дії вокальна партія Зайця – всього два такти вигуків «Ой-ой-ой», а біг його триває в супроводі впродовж усіх подальших реплік Лисиці (12 тактів). Єдиного разу Заєць співає в мажорі – в момент передачі офіційного запрошення на обід, але й тут від переляку мова його подається на короткому диханні – фрази по 1-2 такти. Кольори з партії Зайця в 4-й дії використовуються для зображення загального страху (Андрієвська, 1962, с. 45).

Характеристики жителів темної діброви – Ведмеда, Кабана й Вовка – досить короткі й не дуже диференційовані між собою. Не випадково їх експозиція спільна – терцет 2-ї дії. Неквапливий рух, активне використання низького регістра в супроводі – головні музичні засоби виразності.

Цікаво розподілені функції персонажів у діях:

1-а і 3-я – масштабним планом. Тут основна увага приділена Лисиці й Коту, відповідно – сольні та ансамблеві музичні фрагменти; 2-а дія переважно ансамблева, із включенням хору та другорядних сольних побудов. Нарешті, в 4-й дії на передньому плані з'являється хор, масові сцени, куди вписані сольні партії й ансамблі. Таким чином, вимальовується ямбічна логіка організації «цілого» (Андрієвська, 1962, с. 35).

Закінчуючи спостереження над цим твором, слід звернути увагу на те, що дві перші дитячі опери М. Лисенка, засновані на казках «звіриного епосу», відкривають в історії класичної опери новий сюжетний напрям, досить широко розвинений у наступному ХХ столітті.

Третя дитяча опера Лисенка «Зима і Весна» (1892 р.) – найскладніша й за композиційним рішенням, і за рівнем вимог до виконавців. Визначена вона авторами як «фантастична». За змістом є алегорією про зміни пір року.

Навіть при виконанні дітьми старшого віку, які мають досить серйозну музичну підготовку, тут необхідна участь дорослих: три партії чоловічих голосів (Мороз – баритон, Дід-сніговик – бас, Вітер – тенор). Крім того, розвинена інструментальна частина тексту, особливо увертюра, вимагає звернення до професійного оркестру. Інтенаційне рішення тісно пов'язане з українським народним мелосом.

Композитор користується узагальненими характеристиками для зображення персоніфікованих сил природи. Для створення образу Осені використовуються пісні про тяжку жіночу долю, наприклад: «Червона ружа» тощо. Метелиця охарактеризована мелодією однойменного народного танцю. В арії Зими «Ой, Морозе, все ще буде» мелодика наближається до інтонацій народних голосінь («Челедонькі-голубоньки») (Правдюк, 1980, с. 68]. Для відтворення народних обрядів, що займають в опері велике місце, М. Лисенко звертався до матеріалу власних збірок народних мелодій і використовував ті, які найкращим чином підходили для дитячого виконання за діапазоном і фактурою (Сулім, 2012, с. 115).

Звернемося до музичного матеріалу, який гнучко та різноманітно відображає всі нюанси розвитку основних сюжетних ситуацій та образів. Особливо це стосується персонажів, які представляють світ зимової природи. Весна й Осінь, на жаль, мають нерозгорнуті музичні характеристики.

Основні лейт-комплекси, застосовані в опері, вперше представлені в увертюрі, яка написана у формі фантазії: складається з низки різнохарактерних тематичних фрагментів. Основним засобом об'єднання є тональність F-dur, широко експонована на початку й у кінці. Реприза відчувається дуже чітко, бо перед цим проходить широке коло тональностей (B dur, d-mol, D-dur, G-dur). Логіка появи нових фрагментів продиктована драматургічною колізією сюжету. Це оркестровий аналог опери.

Серед лейтмотивів та інтонацій, використаних для характеристик «зимових» персонажів, особливо виділяються наступні:

«Поземка» – поступеневий рух в ритмі восьмих, шістнадцятих, а також хроматичних «пробігів»; «Аукання» – мелодійні ходи по квартах і квінтах; «Трійка з дзвіночками» – акордовий передзвін тріолями у високому регістрі; «Завивання» – швидкий рух звуками акордів, ламаним октавами або наспівами до високого опорного тону; «Крижані стовпи» – короткі акордові послідовності.

Поява Весни передбачається передзвонами в хорі «На хрін та на редьку». Безпосередньо перед її появою звучить мелодія в дусі закликку – «Весна йде, тепло несе». Важливим виразним засобом стають «струмочки, що котяться» – низхідні септолі, а потім інші мелодійні «пробіги» вниз.

Якщо в «зимових сценах» музичний матеріал має тенденцію до висхідного руху, то в «весняних» – більше до «низхідного». У такому контексті навіть спільні з зимовими інтонаційні елементи в смисловому плані виявляються діаметрально протилежними. Показово, що образ Осені теж пов'язаний із низхідним рухом (Андрієвська, 1962, с. 61).

Тонко й витончено вирішені хорові фрагменти. М. Лисенко тут користувався скромними засобами, доступними дитячому хору, досить винахідливо розцвічуючи основний голос підголосками. У деяких випадках виходять досить оригінальні рішення. Наприклад, в сцені колядування в 1-й дії водночас поєднуються пісні різдвяного змісту: «Нова радість настала» (на зразок польської календи) і колядка «Щедрику-Ведрику». Драматургічний розвиток кожної дії спрямований до кінця, де підсумкову роль відіграє масова обрядова сцена: в 1-й дії – колядування і танець (метелиця), у 2-й дії – закликання весни (Андрієвська, 1962, с. 67).

На відміну від перших двох дитячих опер М. Лисенка, написаних на «звірині» сюжети, що не мали до нього аналогів в класичній опері, «Зима і Весна» розвивала ідею, вже використану в Пролозі до «Снігуроньці» М. Римським-Корсаковим (1884). Там теж діють алегорії пір року, використовується календарний фольклорний матеріал. Проте опера М. Лисенка унікальна в тому відношенні, що тут вперше календарні обряди стають основним змістом твору.

Вивчення дитячих опер Лисенка можливо в різних варіантах. По-перше, постановка опер повністю. Це найкраща форма, але не завжди можлива. Можливе й виконання їхніх фрагментів – сольних або хорових. У курсі музики в загальноосвітній школі доцільним є слухання й обговорення цих творів.

Висновки. Таким чином, знайомство з дитячими операми М.В. Лисенка є дуже корисним в процесі виховання дітей і повністю вписується в систему аматорського музикування, яке дослідники характеризують як найсприятливіше мікросередовище для формування естетичного ставлення до дійсності й мистецтва, посилення пізнавальних можливостей особистості, стимулювання розвитку комунікативних якостей, створення морально-психологічної атмосфери творчого змагання та співробітництва, пропонують

виконання опер від початку до кінця або фрагментів опер, обговорення й порівняння при прослуховуванні лисенківських музично-театральних творів.

Ця проблема багатоаспектна. Нажаль, історичне значення спадщини композитора в загальноєвропейському контексті осмислено й оцінено недостатньо. Тому одним із подальших напрямів дослідження проблеми вважаємо пробудження інтересу до дитячих опер М. Лисенка як на батьківщині, так і за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвська Н. Дитячі опери М. Лисенка. Київ: Державне видавництво образотворчого мистец. і музичної літератури УРСР. 1962. 76 с.
2. Кошиць О. Спомин про Миколу Віталійовича Лисенка. Київ: Мистецтво, 1989. 78 с.
3. Мозгальова Н. Г. Дитячі опери українських композиторів у практиці інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Вісник ЗНУ : збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2010. №1(12). С. 80-83
4. Правдюк О. Народні пісні в записах П.Майбороди, К.: Музика, 1980. 122 с.
5. Пчілка О. Нарис про Миколу Лисенка. Київ: Музика, 1989. 122 с.
6. Рильський М. До 125-річчя з дня народження М.Т. Рильського ; авт.-упоряд. В.Є. Панченко, В.Л. Колесник. Харків : Фоліо, 2019. 379 с.
7. Скорульська Р., Чуєва М. Микола Лисенко. Дні і роки. Київ : Музична Україна, 2015. 74 с.
8. Сулім Р. А. Дитячі опери М. Лисенка та їх сценічна доля. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Випук 2(13), 2012. С. 102-117

REFERENCES

1. Andrievska N. Dytiachi opery M. Lysenka. [Childrens operas of M. Lysenko]. Kyiv: State Publishing House of Fine Arts and music literature of the USSR. 1962. 76 p. [in Ukrainian].
2. Koshyts O. Spomyn pro Mykolu Vitaliiovycha Lysenka. [Memoirs of Mykola Vitaliyovych Lysenko]. Kyiv: Art, 1989. 78 p. [in Ukrainian].
3. Mozghalova N. H. Dytiachi opery ukrainskykh kompozytoriv u praktysi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky vchyteliv muzyky. [Children's operas by Ukrainian composers in the practice of instrumental and performance training of music teachers]. ZNU Bulletin: a collection of scientific articles. Pedagogical sciences. Zaporizhzhia, 2010. №1 (12). Pp. 80-83 [in Ukrainian].
4. Pravdiuk O. Narodni pisni v zapysakh P.Maiborody [Folk songs in the records of P. Mayboroda]. Kyiv: Music, 1980. 122 Pp. [in Ukrainian].
5. Pchilka O. Narys pro Mykolu Lysenka. [Essay on Mykola Lysenko]. Kyiv: Music, 1989. 122 p. [in Ukrainian].
6. Rylskyi M. Do 125-richchia z dnia narodzhennia M.T. Rylskoho. [To the 125th anniversary of the birth of M.T. Rylskyi]. Authors-compilers V.Ie. Panchenko, V.L. Kolesnyk. Kharkiv: Folio, 2019. 379 p. [in Ukrainian].
7. Skorulska R., Chuieva M. Mykola Lysenko. Dni i roky [Mykola Lysenko. Days and years]. Kyiv: Musical Ukraine, 2015. 74 p. [in Ukrainian].
8. Sulim R. A. Dytiachi opery M. Lysenka ta yikh stsenichna dolia [M. Lysenko's children's operas and their stage destiny]. *Journal of the Pyotr Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine. Issue 2 (13, 2012. pp. 102-117* [in Ukrainian].

УДК 786.2.087.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-8>

Наталія ЦЕЙКО,

orcid.org/0000-0001-8322-9465

*концертмейстер кафедри музично-практичної та виконавської підготовки
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) natatseyko@gmail.com*

Тетяна КРИВИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-0496-4590

*кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музично-практичної та виконавської підготовки
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) kryvytska_tetyana@ukr.net*

МИСТЕЦТВО ІМПРОВІЗАЦІЇ У РОБОТІ ПІАНІСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВИКОНАВСТВА

Мета статті – визначити основні принципи і навички імпровізації у роботі піаніста-концертмейстера в класі естрадно-джазового виконавства та описати шляхи їх формування. Для цього було зроблено наступне: здійснено огляд та жанрово-тематичну класифікацію понад півсотні українських та зарубіжних наукових джерел, присвячених питанням роботи піаніста-концертмейстера, мистецтву імпровізації у його різних вимірах та естрадно-джазовому виконавству в цілому. Проаналізовано розробленість заявленої проблематики, зокрема, ступінь осмислення ролі імпровізації в роботі піаніста-концертмейстера. Окреслено основні завдання професії піаніста-концертмейстера, специфіку цієї професії, складові діяльності піаніста-концертмейстера та роль імпровізації в цьому процесі. Визначено феномен імпровізації, її типи та особливості. Проаналізовано питання концертмейстерської імпровізації, зокрема, визначено основні принципи мистецтва імпровізації і навички, потрібні концертмейстеру для реалізації зазначених принципів, а також описано шляхи формування цих навичок. Зазначено, що принципи імпровізації в роботі піаніста-концертмейстера полягають в тому, що імпровізація є різновидом мовлення, і як така передбачає навички узгодженої комунікації; імпровізація є процесом, в якому мислення і висловлювання тотожні у часі; діяльність концертмейстера, який володіє мистецтвом імпровізації, виходить за межі музики писемної традиції. Реалізація вказаних принципів потребує формування таких основних виконавських навичок: читання з листа та транспонування; гра гармонічних цифровок з джазовими акордами; опанування всіх типів фортепіанного акомпанементу; підбір мелодій на слух і створення до них акомпанементу; придумування мелодії із заданого мотиву з використанням синкопованого ритму, свінгу, геміоли; вживання в репертуар естрадно-джазового виконавства, знайомство з регтаймом, блюзом, латиноамериканськими танцями, рок-н-ролом та ін.; створення власного естрадно-джазового музично-інтонаційного словника.

***Ключові слова:** мистецтво імпровізації, принципи і навички імпровізації, піаніст-концертмейстер, завдання піаніста-концертмейстера, естрадно-джазове виконавство.*

Nataliya TSEIKO,

orcid.org/0000-0001-8322-9465

*Concertmaster at the Department of Music-Practice Training and Performance Preparation
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) natatseyko@gmail.com*

Tetyana KRYVYTSKA,

orcid.org/0000-0002-0496-4590

*Candidate of Study of Art (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Music-Practice Training and Performance Preparation
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) kryvytska_tetyana@ukr.net*

THE ART OF IMPROVISATION IN THE ACTIVITY OF A PIANIST- CONCERTMASTER IN THE SPHERE OF POP MUSIC AND JAZZ

The purpose of the paper is to determine the basic principles and skills of improvisation in the activity of a pianist-concertmaster in the sphere of pop music and jazz and to describe the ways of their formation. To do this, the following

was done. Author did a review and genre-thematic classification of more than fifty Ukrainian and foreign scientific sources about the activity of the pianist-concertmaster, the art of improvisation in its various dimensions, pop music and jazz in general. She analyzed the level of the stated problems elaboration, in particular the comprehension of the improvisation role in the pianist-concertmaster activity. The main tasks of the pianist-concertmaster profession and the specifics of this profession are outlined. The pianist-concertmaster activity components and the role of improvisation in this process are highlighted. The phenomenon of improvisation, its types and features are determined. The issues of concertmaster improvisation are analyzed, in particular, the basic principles of improvisation art and skills required by the pianist-concertmaster to implement these principles are determined, as well as the ways of forming these skills are described. It is noted that the principles of improvisation in the pianist-concertmaster activity are as follows. First, the improvisation is a kind of speech, and as such it involves the skills of coordinated communication. Second, the improvisation is a process in which thinking and expression are identical in time. Third, the pianist-concertmaster activity, which possesses the improvisation art, goes beyond the music of the written tradition. The implementation of these principles requires the formation of the following basic performance skills: to read from a letter and to transpose; to play harmonic digits with jazz chords; to master all types of piano accompaniment; to select of melodies by ear and to create of accompaniment to them; to invent a melody from a given motif using syncopated rhythm, swing, hemiola; to study the repertoire of pop music and jazz, acquaintance including ragtime, blues, Latin American dances, rock'n'roll, etc.; to create of own music-intonation dictionary of pop music and jazz.

Key words: art of improvisation, principles and skills of improvisation, pianist-concertmaster, tasks of pianist-concertmaster, pop music and jazz.

Постановка проблеми. Виконавський процес представляє собою різні види і форми мовлення виконавця до слухачької аудиторії. У цьому відношенні наукового осмислення потребують різні види фортепіанного виконавства – сольне, ансамблеве, причому як в розрізі виконавської специфіки камерно-інструментальних, так і камерно-вокальних ансамблів різних складів, гра соліста-піаніста з камерним або симфонічним оркестром тощо. Педагогічна концертмейстерська практика в класі естрадно-джазового виконавства, з одного боку, має багато спільного з мовленнєвим процесом та усіма вказаними видами професійної діяльності піаніста, але при цьому володіє і своїми суттєвими специфічними ознаками і властивостями. В ній мовленнєва функція, а відповідно і застосування принципів імпровізації, є особливо важливою, адже зумовлена вона, з одного боку, потребою постійного (у тому числі невербального в процесі виконання) спілкування концертмейстера-піаніста зі студентами, тобто мають місце педагогічні форми мовленнєвої комунікації-імпровізації, з іншого боку, підвищеного градусу свободи музичного висловлювання вимагає і сама специфіка матеріалу, що вивчається – твори естрадно-джазового репертуару. Все це потребує від концертмейстера-піаніста спеціальних, додаткових навичок і умінь, які сьогодні, як правило, рідко можна здобути в процесі навчання гри на фортепіано за традиційними освітніми програмами, проте практикуючий концертмейстер в класі естрадно-джазового виконавства у процесі безпосередньої діяльності дуже швидко постає перед необхідністю здобувати ці навички самотужки.

Аналіз досліджень. Існуючі дослідження, що прямо або дотично мають відношення до обраної

проблематики, можна поділити на дві групи. До першої входять різножанрові матеріали, присвячені різнобічному осмисленню явища імпровізації. Серед них – праці, що розкривають загальні питання історії і теорії імпровізації, зокрема, дисертації, монографії, наукові статті, написані за тривалий період протягом більш ніж пів століття, практичні посібники, підручники, методичні рекомендації, інші навчально-методичні матеріали, що, крім практичних порад, містять важливі теоретичні вказівки та узагальнення, наукові праці, які стосуються впровадження практики імпровізації в педагогіку тощо. До другої входять матеріали, присвячені осмисленню явища діяльності піаніста-концертмейстера, його функцій в концертно-виконавському та освітньому процесі, вимог до його рівня кваліфікації, специфіці роботи концертмейстера з різними видами виконавців, а особливо з вокалістами, вокальними ансамблями, хорами та естрадно-джазовими виконавцями, навичкам імпровізації піаніста-концертмейстера як однієї з першорядних вимог до рівня його професійної кваліфікації та педагогічно-виконавської майстерності.

Так, загальні питання історії та теорії імпровізації як одного з видів художньої творчості, психологічні особливості процесу імпровізації розкрито у низці досліджень Бертрама Коновіца (1969), Івана Горвата (1980) та Ігоря Вассерберґера (1980), Михайла Сапонова (1982), Дерека Сміта (2009), Юрія Сергіна (2016), В. Храмова (2011), Сюзанни Козовіц (2012) та Ліндсея Віккері (2012), Анастасії Шевченко (2016), Вячеслава Дашевського (2021), практичних розробках Джона Кузмича (1980), Ігоря Бріля (1987), Юрія Маркіна (2008), Романа Столяра (2010), Олексія

Павленка (2013), Сергія Мальцева (2015) та багатьох інших.

Історія навчання імпровізації, починаючи від доби Середньовіччя до сучасності, окреслена в праці малайзійського вченого Ку Вінг Чхонга (Ku Wing Cheong) (2018), який підкреслює важливість музичної пам'яті, слухового досвіду і слухових навичок у навчанні імпровізації, прийомів наслідування та імітації (Cheong, 2018: 202), а також необхідності проведення оцінки та селекції матеріалу, який використовується музикантом (Cheong, 2018: 204). У центрі уваги дослідника знаходиться процес розвитку здатності мислення вищого порядку (Higher-Order Thinking Skills), пов'язаний, на його думку, із креативним мисленням та опануванням навичок різних способів розвитку матеріалу (Cheong, 2018: 206) шляхом слухового аналізу музичних мотивів та особливостей їхнього розвитку (Cheong, 2018: 210). Всі міркування Ку Вінг Чхонга спираються на результати проведеного ним експерименту (в рамках захисту PhD) з навчання імпровізації учнів музичних шкіл (Cheong, 2018: 207).

Ще одне дослідження, виконане на основі захисту PhD – експериментальна робота американського музиколога Мартіна Норгаарда (2008), який вивчав процес мислення музикантів під час виконання ними джазової імпровізації. З цією метою науковець записав соло семи джазменів, після чого провів з кожним інтерв'ю, де вони відповідали на запитання щодо того, який матеріал вони використовували в імпровізації та яким чином планували імпровізації, а також музиканти мали можливість співставити записи власних імпровізацій із записами власних інтерв'ю. Внаслідок порівняння отриманих таким чином матеріалів Мартін Норгаард (2008) зробив висновок про існування чотирьох стратегій імпровізації, зокрема, побудові імпровізації на т. зв. «банку ідей», тобто на музичному матеріалі, запозиченому по пам'яті від великих майстрів джазу, її побудові на основі узятої гармонічної послідовності або на обраному мелодичному мотиві чи сукупності мотивів, а також – шляхом варіантного повторення музичного матеріалу зіграного раніше, тобто на основі принципу варіантності (Norgaard, 2011: 109). Ці чотири стратегії імпровізації у підсумку дослідник зводить до двох типів мислення – теоретичного (“theory mode”), яке проявляється, на думку М. Норгаарда (2011), шляхом звертання до стратегій «банку ідей» та гармонічної послідовності та ігрового типу мислення (“play mode”), що виражається звертанням до стратегій мелодичних мотивів та варіантного розвитку матеріалу (Norgaard, 2011: 123).

Частина існуючих досліджень, дотичних до обраної проблематики, присвячено історії естрадно-джазового виконавства в Україні, в т. ч. у складі інструментальних ансамблів, з фортепіано або клавішними. Серед таких – стаття Євгена Коваленка (2017) «Тенденції розвитку джазового вокально-інструментального виконавства в Україні», в якій визначено та охарактеризовано репертуар й виконавську специфіку сучасних українських джазових вокально-інструментальних груп. Сюди можна віднести також магістерське дослідження Артура Чурілова (2020) «Естрадно-джазове мистецтво на Херсонщині в умовах сучасності», в якій змальовано творчі портрети діячів естрадно-джазового мистецтва Херсонщини та описано діяльність низки творчих колективів.

Окремі питання імпровізації та її використання у педагогічному процесі розглянуто у дисертації Черіла Водсворта Вокера (Cherilee Wadsworth Walker, 2005) «Педагогічні практики у вокальній джазовій імпровізації», зокрема, шляхи розвитку навичок імпровізації, роль фортепіано у розвитку навичок імпровізації у вокаліста, а також у дисертації Мена Мена (2012) «Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю», дисертації Деніела Спенсера (Daniel Allan Spencer, 2013) «Творчий та слуховий метод навчання імпровізації як доповнення для лектора-практика до методики навчання гри на валторні». Навчання джазовій імпровізації студентів музично-педагогічних факультетів розглянуто в монографії Наталії Сродних (2015), зокрема, теоретичні основи навчання, його психолого-педагогічні умови та практично-експериментальну специфіку. Шляхи розвитку навичок імпровізації в контексті вивчення дисципліни «Додатковий інструмент (синтезатор)» запропоновано в статті Олени Пономарьової (2012). Особливості вокальної імпровізації у мюзиклах розглянуто у статті Юлії та Бориса Раденків (2018). Специфіку навчання вокалістів джазовій імпровізації розглянуто у статті та дисертації Анни Зайцевої (2012/5; 2012). Питання підготовки естрадно-джазових виконавців висвітлено у дослідженні Тетяни Вітківської (2008) «Джазове мистецтво: основні проблеми і завдання під час підготовки джазових співаків». Оповідальний характер імпровізації у джазовій педагогіці розкрито у дослідженні Натана Гейера (2012), який пропонує авторську методику навчання, засновану на використанні техніки театральної імпровізації.

Особливості роботи піаніста-концертмейстера над репертуаром естрадно-джазового спряму-

вання в класі хорового диригування розглянуто Н. Овечкіною (2020). Дослідниця описує основні прийоми роботи над репертуаром такого плану, аналізує технології гри на інструменті та специфіку диригентського підходу до зазначеного музичного матеріалу, висвітлює технологічні та художні особливості його виконання. Основні підходи до інтерпретації джазових стандартів висвітлено у статті Альбіни Хлопотової (2018), Вадима Юрчука (2018) та С. Олейнікова (2018) «Інтерпретація джазових стандартів у концертмейстерській діяльності піаніста». Дослідники наголошують на необхідності для піаніста-концертмейстера стежити за точністю виконання ритмічних послідовностей, дотримуватися осмисленого фразування, узгоджувати власну виконавську специфіку зі стильовими особливостями виконуваного твору. Науковці зазначають, що підготовка до імпровізації як найвищого прояву творчого потенціалу піаніста-концертмейстера має здійснюватися шляхом прослуховування класичних зразків естрадно-джазового виконавства, їхнього всебічного аналізу та на основі цього формуванні власного імпровізаційного стилю (Хлопотова, Юрчук, Олейніков, 2018: 190).

Різні аспекти діяльності піаніста-концертмейстера висвітлено у працях Галини Мурадян (2019), Н. Малишевої (2016), Олени Булгакової (2020), Наталії Павлової (2017), Наталії Сродних (2017) та Антона Зубарева (2017), Наталії Сродних (2018), А. Гуза (2019), Ірини Бутової (2020), Н. Дорожкіної (2013), Михайла Білоусенка (2017), Анни Поліщук (2018), Світлани Сабрі (2018) та багатьох інших.

Мета статті – визначити основні принципи і навички імпровізації у роботі піаніста-концертмейстера в класі естрадно-джазового виконавства та описати шляхи їх формування.

Виклад основного матеріалу. Концертмейстер – це професія, яка передбачає володіння цілим рядом знань, навичок та умінь, зокрема, фортепіанною технікою у всьому діапазоні її виразових засобів та прийомів, специфікою ансамблевого музикування, технікою читання з аркуша й транспонування музичного матеріалу, мистецтвом імпровізації тощо. Робота піаніста-концертмейстера є глибоко специфічною. Вона суттєво відрізняється від діяльності піаніста-соліста. За словами Ірини Бутової, «специфіка концертмейстерської діяльності зумовлена особливостями жанру ансамблевого виконавства, що передбачає здатність здійснювати узгоджені дії для втілення єдиного художнього задуму» (Бутова, 2020: 208). Тож, опановуючи навички спільного ансамблевого

виконавства, засновані на спільності художніх завдань, єдності естетичних цінностей, взаєморозумінні та психологічному контакті партнерів, «концертмейстер повинен оволодіти особливим “чуттям”, що дає змогу йому передбачати наміри свого партнера, умінням пристосовувати свою виконавську концепцію до виконавської манери соліста» (Бутова, 2020: 208).

За словами Галини Мурадян, професія концертмейстера «передбачає певну гнучкість мислення», зокрема, «дуже важливо, щоб піаніст, який грає в ансамблі з солістом, зумів пристосувати своє бачення музики до виконавської манери соліста, хоча при цьому, й не втратив своєї індивідуальності» (Мурадян, 2019: 320). Вона зазначає: «Якщо робота концертмейстера проходить у вокальних класах, то піаніст повинен володіти інформацією, пов'язаною з поставою голосу, диханням співака, артикуляцією <...> приділяти спеціальну увагу поетичному тексту для створення єдиного художнього образу <...> знати основи фонетики іноземних мов, основні правила вимови слів і т. д.» (Мурадян, 2019: 320). Крім того, концертмейстер повинен мати розвинену інтуїцію, швидку реакцію, а водночас почуття самовладання, для того щоб впоратися з несподіванками в різних критичних ситуаціях (Мурадян, 2019: 319).

Творча діяльність концертмейстера включає дві складові: робочий процес і концертне виконання. Робочий процес, в свою чергу, поділяється на чотири етапи. Перший етап – це «створення музично-слухових уявлень при візуальному прочитанні нотного тексту твору» (Малишева, 2016: 2), другий – індивідуальне розучування фортепіанної партії з відпрацюванням всіх видів виконавських труднощів, третій – робота з солістом, четвертий – робоче репетиційне виконання твору, створення художнього образу (Малишева, 2016).

Особливе значення в діяльності піаніста-концертмейстера, тим більше в класі естрадно-джазового вокального виконавства, посідає імпровізація. Як зазначає Н. Малишева, діяльність концертмейстера взагалі важко уявити без використання елементів імпровізації – вільного варіювання партії акомпанементу, перекладу вокального твору для інструментального виконання і навпаки (Малишева, 2016: 11). Поширеним є спосіб акомпанування відомих мелодій «на слух» (Малишева, 2016: 12). Близьким до цього є досить розповсюджені в практиці піаніста-концертмейстера різноманітні прийоми спрощення нотного тексту: пропуски підголосків і орнаментики, спрощення

або переміщення акордів, перетворення гармонічних фігурацій в акорди, а складних ритмічних зворотів на елементарну пульсацію (Малишева, 2016: 9–10).

Робота піаніста-концертмейстера в класі естрадно-джазового виконавства передбачає не лише уміння точно виконувати нотний текст творів, які вивчаються. Радше навпаки. З одного боку, безумовно, нотний текст має дотримуватися у всіх його основних компонентах. Однак бажаним і безумовно необхідним для якісного виконавського процесу постає паралельне використання концертмейстером з метою набуття невимушеності музичного висловлювання, а також збагачення фортепіанної фактури, або ж відтінення партії соліста чи партитури вокального ансамблю – різноманітних формул-стереотипів музичної мови, зокрема типових акордових послідовностей, типових гармонічних чи ритмічних зворотів, певних акордових кліше тощо. Неймовірно актуальним такий підхід постає в умовах відсутності фіксованого нотного тексту у концертмейстера, з чим нерідко стикається практикуючий піаніст, який працює в класі естрадно-джазового виконавства. У цьому випадку лише на нього повністю покладається відповідальність за створення фортепіанного супроводу, який однак не записується (в цьому немає ні потреби, ні сенсу), а натомість кожного разу імпровізується, спираючись на знайдені і засвоєні інтонаційні формули-кліше.

Важливим для піаніста-концертмейстера є не лише придумати для себе певний набір цих формул-кліше, але швидко їх запам'ятати, і таким чином створити свій мовленнєвий запас (словник), а також швидко навчитися використовувати ці інтонаційні формули-кліше у потрібному контексті, поєднуючи у різних варіантах (в т. ч. повторях, варіантних повторях) та комбінаціях. Сергій Мальцев зазначає з цього приводу: «Перевага в такому випадку повинна надаватися, передусім, порівняно незначній кількості найбільш часто використовуваних структур, однак при цьому грамотне і комбінаторне оперування ними в імпровізованому музичному мовленні має бути за можливості максимально багатоманітним» (Мальцев, 2015: 4).

Поняття імпровізації на сьогоднішній день трактується досить широко. Як зазначає Черіл Водсворт Вокер (Cherilee Wadsworth Walker), діапазон визначень тут – від спонтанної композиції до максимально персоналізованої інтерпретації музичного твору (Walker, 2005: 20–21), що включає означення «інтенсивної глибокої комунікації між музикантами» (Walker, 2005: 27). Зага-

лом, чимало музикознавців нині притримуються досить ліберальних поглядів на імпровізацію, як на явище, що охоплює широкий спектр форм виконавської активності.

Розрізняють три основні типи імпровізації: класифікація визначається співвідношенням заданого (фіксованого нотного тексту) і імпровізованого у кінцевому виконавському результаті. Так, розрізняють пов'язану імпровізацію, в якій кількість імпровізованого матеріалу порівняно з заданим є незначною, вільну імпровізацію, в якій дотримано відносну рівновагу між заданим та імпровізованим, і фантазування, де задане (фіксований нотний текст як такий) взагалі відсутнє (Мальцев, 2015). Безумовно, коли йдеться про типову ситуацію роботи піаніста-концертмейстера зі студентами-вокалістами, то найчастіше використовуються перший та другий типи імпровізації. Фантазування ж як таке вимагає не лише високого ступеня обдарованості піаніста-концертмейстера, але й добре розвиненого чуття музичальності у студента, а ще, крім того, також розуміння, підтримки і довіри до такого їхнього музикування з боку педагога. Фантазування, як правило, може застосовуватися піаністом-концертмейстером у фортепіанних вступках та завершеннях, а також фортепіанних зв'язках між частинами вокальної форми. Натомість, вільна імпровізація є досить частим явищем у педагогічно-виконавському процесі такого типу і може рівномірно бути представленою у різних ділянках музичної форми, а без пов'язаної імпровізації жодному піаністу-концертмейстеру, який працює в класі естрадно-джазового виконавства, практично не обійтись.

Дуже важливим, як зазначає Сергій Мальцев, в цьому відношенні є набуття автоматизму ігрових навичок. Без стійкого, впевненого оволодіння лексичними стереотипами естрадно-джазового виконавства, його граматичними конструкціями та словниковим запасом уведення навіть окремих елементів імпровізації у виконавську практику неможливо (Мальцев, 2015: 5). Важливо також, що набуття автоматизму ігрового апарату має відбуватися одночасно з розвитком інтонаційно-мисленнєвих процесів (руки, як правило, легко грають те, що вже прозвучало у голові, тобто було осмислено як певна інтонаційно-мовленнєва послідовність), а також психологічним розкріпаченням виконавця.

Необхідною умовою будь-якої імпровізації є її безперервність. Для піаніста-концертмейстера, а особливо у зв'язку з тим, що він працює не зі сформованим виконавцем, а зі студентом, важ-

ливо розвинути уміння переключатися на ходу, і вміння виходити з будь-якої непередбаченої інтонаційно-фактурної ситуації. Це вміння, пов'язане з активністю слухового контролю, не належить до елементарних і з'являється не одразу, а виникає на певному етапі навчання, в умовах вже здобутої мисленневої та психологічної розкріпаченості. Складність безперервної імпровізації піаніста-концертмейстера полягає в тому, що він мислить одночасно у двох інтонаційно-просторових площинах – за себе і за студента, і контролює також одночасно і себе, і студента, підстраховуючи і перехоплюючи можливі прорахунки останнього. Тобто тут ідеться вже про досить складну форму колективної (ансамблевої) імпровізації, якою володіють лише високо обдаровані і професійно розвинені виконавці.

Необхідними навичками підготовки піаніста-концертмейстера до роботи зі студентами в класі естрадно-джазового виконавства є підбір на слух супроводу до мелодії, елементарна імпровізація вступу, програшей, завершення пісні, варіювання фортепіанної фактури акомпанементу при повтореннях куплетів (Булгакова, 2020: 11), вміння швидко читати гармонічну (джазову) цифровку в її поширених варіантах і створювати до неї імпровізаційний акомпанемент, вміння транспонувати, перегармонізувати у різних варіантах одну й ту ж мелодичну послідовність, аранжувати запропоновану мелодію, імпровізувати на задану тему тощо. У зв'язку з цим піаніст-концертмейстер повинен володіти розвиненим внутрішнім слухом, усім багатющим арсеналом існуючих піаністичних засобів і прийомів, в тому числі усіма видами фортепіанної фактури, розвиненими навичками ансамблевого виконавства і ансамблевої комунікації (Мальцев, 2015: 10). Рекомендованим є засвоєння принципів імпровізації у блюзовому ладі (мінорна пентатоніка + 4 лідійський ступінь), мелодичного і фактурного орнаментування блюзових квадратів (I – I – I – I, IV – IV – I – I, V – IV – I – I; I – IV – I – V7/IV, IV – IV – I – V7/II, II – V7 – I – V7), пунктирної і синкопованої метроритміки латиноамериканських танців (боса нови, самби), свінгу, з підкресленням слабких долей такту тощо.

Конкретне фактурне оформлення імпровізованого супроводу, за словами Олени Булгакової, має відповідати двом головним показникам мелодії – її жанровому змісту і характеру (художньому образу). Концертмейстер повинен засвоїти типові фактурні формули маршу, вальсу, польки, баркароли та інших танців, ліричної пісні, балади тощо. Дуже часто основою супроводу багатьох повільних, а також маршових мелодій є акордова

вертикаль, пісень-польок – традиційна формула «бас – акорд». Показником якісного аранжування є також вміння за необхідності комбінувати в одному творі різні фактурні формули, в приспіві, наприклад, або наступному куплеті (Булгакова, 2020: 12).

Імпровізація акомпанементу на слух, на відміну від аранжування нотного оригіналу, є одноразовим виконавським процесом. Вона здійснюється після її обов'язкового попереднього обдумування і передбачає наявність у концертмейстера добре розвиненого мелодичного та гармонічного внутрішнього слуху (Булгакова, 2020: 12).

Робота концертмейстера-піаніста з джаз-хором або ансамблем має певні відмінності від роботи з солістами. Концертмейстер має допомагати диригенту в розспівуванні хористів, він повинен розуміти спеціальні вокально-хорові поняття, такі як ланцюгове дихання, вібрато, дикція, розумітися на діапазоні хорових партій, особливостях дихання, інтонаційних труднощах, розуміти і реагувати на диригентські жести, бути здатним зіграти повну партитуру або якісь окремі партії, в тому числі, читаючи з аркуша або ж, поєднуючи їх з акомпанементом, провести окремі заняття без диригента (Булгакова, 2020: 13–14). Н. Овечкіна (2020) також зазначає, що робота концертмейстера з естрадно-джазовим репертуаром в класі хорового диригування має ряд відмінностей від традиційних занять. Це стосується і особливостей диригентського жесту, зокрема, «мігруючої», нестійкої диригентської точки, і відсутності звичних диригентських схем, і, безумовно, мистецтва колективної імпровізації, роль концертмейстера в якому є дуже відповідальною, адже він забезпечує і баланс звучання, і простір для фантазування соліста та ансамблю, і нерідко у відповідні моменти сам пропонує сольну імпровізацію. Щодо ритмічних особливостей дослідниця радить дещо акцентувати слабкі долі такту, при цьому дотримуватися рівномірної пульсації, а також враховувати, що у блюзовому стилі фраза, як правило, починається з кульмінації, зі своєї динамічної вершини, поступово спадаючи вниз (Овечкіна, 2020: 96–97). Слушною також є її думка про те, що оскільки «багато естрадно-джазових хорових творів написані з ефектом інструментального прочитання голосів» (Овечкіна, 2020: 98), то у таких випадках корисними можуть бути знання з інструментування естрадних оркестрів.

Наталія Сродних зазначає, що для концертмейстера, який працює з естрадно-джазовим вокальним репертуаром особливо важливими є наступні навички: вміння читати буквенно-цифрові табула-

тури, вміння оформляти вступ, програші, завершення, знання тексту і смислу пісні, володіння агогікою, уміння транспонувати (Сродных, 2018: 45). Існує багато способів оформити вступ. Можна використовувати гармонічну послідовність I – VI_m – III_m – V7, або ж останні чотири чи вісім тактів теми, або ритмічно повторюваний малюнок на акорди I – V7. Одним з ефектних прийомів може бути збереження оригінального гармонічного ряду і додавання до нього власної мелодії (Сродных, Зубарев, 2017: 159–160). Часто в естрадно-джазових композиціях концертмейстеру приходиться виконувати роль ритм-секції, тоді йому необхідно тримати рівний темп, але одночасно прагнути т. зв. ефекту groove (Сродных, Зубарев, 2017: 160). Існує припущення, що у концертмейстера, який працює з естрадно-джазовими вокалістами, практично в кожній естрадно-джазовій композиції має бути присутній цей рух (groove), схожий на розкачування, однак виконуваний в умовах збереження стабільного темпу (Сродных, 2018: 46).

Робота концертмейстера в класі естрадно-джазового виконавства передбачає також розуміння основних принципів і закономірностей джазової гармонії та ритміки, зокрема, блок-акордів, «нечистих» тонів, геміоли, свінгу, «блюзового квадрату» (Сродных, 2015: 55–56). Коли концертмейстеру приходиться виконувати інструментальні програші пісні, то в них можна використовувати фрагменти мелодії або ж взагалі проводити тему блок-акордами, тобто гармонізуючи кожен звук мелодії (Сродных, Зубарев, 2017: 162).

Наталія Сродных і Антон Зубарев переконали, що робота в дуеті з вокалістом є однією з найскладніших для піаніста-концертмейстера. У цьому випадку концертмейстер повинен бути дуже точним в рішеннях щодо стилю, регістру, орнаменталізації. Однак існує думка і щодо наявності в такій дуетній формі особливої свободи, адже таким чином концертмейстер «може втілювати будь-які ідеї аранжування <...> йому доступні будь-які модуляції, зміщення розміру і темпу, оскільки фортепіано тут заміщає собою і барабани, і бас, і інші ритмічні й гармонічні інструменти» (Сродных, Зубарев, 2017: 163).

Вагому роль умінь аранжувати та імпровізувати для концертмейстера стверджує А. Гуз (Гуз, 2019), який робить такі висновки на основі власного багаторічного досвіду роботи піаніста-концертмейстера. Вміння аранжувати, на його думку, включає в себе і, за потреби, зміни авторської мелодії, в т.ч. в сфері музичної форми, і видозмінювання партії лівої руки, зокрема створення «текучого» акомпанементу, що немов огортає

мелодію, і вміння заповнити паузи оригінального тексту, створити підголоскову тканину в партії правої руки, увести цікаві мелодичні звороти, урізноманітнити гармонічну послідовність, видозмінити метро-ритмічний малюнок, здійснити мелодичне, ритмічне, гармонічне, фактурне варіювання музичного матеріалу аж до його обробки, що за мірою своєї самостійності може розглядатися як співтворчість (Гуз, 2019: 71). Імпровізація може бути як на запозичену тему, так і повністю авторською. Остання поділяється на підготовлену (нотовану наперед) та спонтанну, миттєву, що є вищою формою імпровізації. Без спонтанної імпровізації неможливо обійтися при виконанні технічної розминки вокалістів, різних видів розспівок, під час яких концертмейстер в умовах багатократних повторів матеріалу повинен дуже гнучко реагувати на ситуацію як з боку студентів, так і з боку педагога, щоб уникнути механічності, формальності цих тренувальних заходів, і навпаки, «оживити» їх, надати їм творчого характеру. За словами А. Гуза, піаніст-концертмейстер повинен напрацювати для себе «набори гармонічних сіток на 8 тактів, наперед добре продуманих, логічних, що добре звучать» (Гуз, 2019: 73), які він, за потреби, використовує ті чи інші мелодичні, ритмічні чи фактурні засоби, буде втілювати в своїй творчій роботі в тому чи іншому вигляді.

Корисні поради щодо опанування техніки імпровізації у роботі піаніста-концертмейстера можна почерпнути і з дослідження Натана Гейера (2012), який акумулюючи власний досвід навчання і театральному і музичному мистецтву, зокрема, в практиках імпровізованого театру й джазового виконавства, пропонує перенести деякі прийоми навчання театральної імпровізації, а саме – з досвіду комедії Dell'Arte, а також вуличного театру, у процес формування навичок музичної імпровізації. Н. Гейер (2012) радить почати осмислювати процес виконання як певну історію, як оповідь певної історії, де є важливим і сам процес оповіді, з його конструктами, і певні персонажі (характери) (Geyer, 2012: 2). Вчений наголошує, що головним принципом для виконавця має постати принцип уособлення (impersonation), а фактично, принцип входження в роль, в художній образ, який має кардинально відрізнятись від поширеного в сучасній джазовій педагогіці принципу імітації (imitation), тобто копіювання, точного повторення. За його словами, принцип уособлення є нагромадженням (exaggeration), певним акумулюванням стилю чи елементів, які характерні для того чи іншого

виконавця, і служить для того, хто навчається, певним зразком для вільного, творчого наслідування (Geyer, 2012: 13). Запропонований Н. Гейєром (2012) принцип базується на використанні і творчому перевтіленні вибраних зі світової практики джазових прийомів, характерних зворотів (jazz quotes) (Geyer, 2012: 15), які, з одного боку, дають змогу дорівнятися до рівня високих стандартів джазового мистецтва, забезпечують тяглість цієї мистецької практики, а з іншого боку – їхнє вільне компонування, переробка, варіативне використання (Geyer, 2012: 18) дає змогу проявляти власну індивідуальність, одночасно забезпечуючи можливості для імпровізаційного процесу. Як можна помітити, зазначена порада Н. Гейєра (2012) перегукується з поширеною в слов'янському мистецтвознавстві вказівкою на напрацювання «наборів гармонічних сіток» (Гуз, 2019: 73). Та і інша зводяться до спільної ідеї формування власної музичної лексики та фразеології, тобто певного інтонаційного фонду, який постає джерелом матеріалу будь-якої творчості й імпровізації в тому числі.

Висновки. Отже, виходячи зі сказаного, необхідно виділити наступні принципи імпровізації в роботі піаніста-концертмейстера: 1) імпровізація є різновидом мовлення, у цьому відношенні важливими є навички узгодженої комунікації

виконавців (та/або педагогів) між собою та зі слухацькою аудиторією; 2) імпровізація є процесом, в якому мислення і висловлювання тотожні у часі, саме тому імпровізація буває вдалою лише у тих виконавців, які володіють не лише розвиненим ігровим апаратом а й швидким, біглим мисленням, умінням швидко знаходити рішення, переключатися, враховувати зміни в ситуації тощо; 3) концертмейстер, який володіє мистецтвом імпровізації, частково перебирає на себе функції композитора, більше того, його діяльність виходить за рамки музики писемної традиції до тих усних форм музичного висловлювання, які були поширені в добу Середньовіччя, Відродження та частково Бароко.

Реалізація вказаних принципів потребує розвитку таких основних виконавських навичок: читання з листа та транспонування; гра гармонічних цифровок з джазовими акордами; опанування всіх типів фортепіанного акомпанементу; підбір мелодій на слух і створення до них акомпанементу; придумування мелодії із заданого мотиву з використанням синкопованого ритму, свінгу, геміоли; вживання в репертуар естрадно-джазового виконавства, знайомство з регтаймом, блюзом, латиноамериканськими танцями, рок-н-ролом та ін.; створення власного естрадно-джазового музично-інтонаційного словника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белоусенко М. И. Роль инструментального сопровождения в процессе вокального образования. *Наука. Искусство. Культура*. 2017. № 1 (13). С. 174–176.
2. Бриль И. М. Практический курс джазовой импровизации. Москва: Советский композитор, 1987. 104 с.
3. Булгакова Е. А. Деятельность концертмейстера в детской школе искусств. *Детская музыкальная школа № 20. Осинники*, 2020. 22 с.
4. Бутова И. А. Пути совершенствования практической подготовки музыканта-концертмейстера в многоуровневом вузе-комплексе. *Мир культуры: искусство, наука, образование*. Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского. 2020. С. 208–211.
5. Вітківська Т. Джазове мистецтво: основні проблеми і завдання під час підготовки джазових співаків. *Мистецтвознавчі записки*. 2008. Вип. 14. С. 224–232.
6. Горват І., Вассербергер І. Основи джазової інтепретації. Київ: Музична Україна, 1980. 122 с.
7. Гуз А. М. Об искусстве аранжировки и импровизации как необходимых качествах пианиста-концертмейстера, работающего в классе хореографии. *Актуальные вопросы теории и практики современного профессионального образования в сфере культуры*: мат. Всероссийск. науч.-практ. конф. Вологодский обл. колледж искусств. 2019. С. 71–73.
8. Дашевский В. Импровизация как основа джазового исполнительства: автореф. дис... д-ра искусств: 653.01 – музыковедение (профессиональный докторат). Кишинэу. 2021. 25 с.
9. Дорожкина Р. Н. Импровизация и ее важность для музыкального оформления уроков на хореографическом отделении. *Культура, искусство, образование: проблемы и перспективы развития*: мат. науч.-практ. конф. Смоленск: СГИИ. 2013. С. 144–146.
10. Зайцева А. С. Дидактические особенности обучения джазовой импровизации вокалистов музыкального искусства эстрады в вузах культуры и искусств: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Москва. 197 с.
11. Зайцева А. С. Некоторые вопросы обучения джазовой импровизации вокалиста в процессе профессиональной подготовки в вузах культуры и искусства. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2012. №5 (49). С. 167–171.
12. Коваленко Є. Тенденції розвитку джазового вокально-інструментального виконавства в Україні. *Вісник КНУ-КіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2017. Вип. 37. С. 213–222. URL: http://nbu.gov.ua/UJRN/Vknukim_myst_2017_37_23
13. Мальшева Н. В. Концертмейстер и его роль в музыкально-педагогическом процессе. Железногорск, 2016. 13 с.

14. Мальцев С. М. Искусство импровизации : рабочая программа дисциплины: 53.09.01 Искусство музыкально-инструментального исполнительства (сольное исполнительство на фортепиано, концертмейстерское исполнительство на фортепиано, сольное исполнительство на органе, сольное исполнительство на клавишине). Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, Санкт-Петербург, 2015. 26 с.
15. Маркин Ю. И. Джазовая импровизация. Москва: Издатель Михаил Диков, 2008. Ч. 1. 140 с.
16. Мен М. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 289 с.
17. Мурадян Г. В. Синтез профессиональных навыков концертмейстерской работы в разных областях музыкального исполнительства. *Проблемы синтеза в современной музыкальной культуре* : сб. труд. междунар. науч. конф. 11–15 апр. 2019 г. Т. 2. Ростов-на-Дону, 2019 : Издательство РГК им. С. В. Рахманинова. С. 315–323.
18. Овечкина Н. С. Особенности работы концертмейстера в классе хорового дирижирования над репертуаром эстрадно-джазового направления. *Славянский мир: письменность, культура, история: мат. XXIX Междунар. науч. конф.* Смоленск, 2020. С. 94–99.
19. Павленко О. М. Джазова імпровізація в системі інструментально-виконавської підготовки. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 35 с.
20. Павлова Н. Методика концертмейстерской импровизации. *ACADEMIA. Танец. Музыка. Образование.* 2017. № 2 (44). С. 29–36.
21. Поліщук А., Сабрі С. Роль концертмейстера у процесі впровадження сучасних методик викладання естрадного вокалу. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство.* 2018. № 11. С. 194–198.
22. Пономарева Е. В. Импровизация как необходимая составляющая музицирования (на примере дисциплины «Дополнительный инструмент (синтезатор)»). *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова.* 2012. № 2. С. 248–253.
23. Раденко Ю. В., Раденко Б. М. Вокальна імпровізація як особливість виконавського процесу у мюзиклах. *Міжнародний вісник: культурологія, філологія, музикознавство.* 2018. № 1 (10). С. 233–237.
24. Сапонов М. Искусство импровизации. Импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. Москва: Музыка, 1982. 77 с.
25. Сергин Ю. Д. Импровизация как взаимодействие исполнителя и слушателя. *Опыт организации современного образования.* 2016. Т. 21, № 1 (153). С. 27–32.
26. Сродных Н. Л. Из опыта работы концертмейстера-пианиста в классе эстрадно-джазового вокала. *Художественное произведение в современной культуре: творчество, исполнительство, гуманитарное знание.* VI Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 27 июня 2018 г. Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского, 2018. С. 44–47.
27. Сродных Н. Л. Основы джазовой импровизации в структуре профессиональной подготовки педагога-музыканта. Екатеринбург: Ажур, 2015. 240 с.
28. Сродных Н. Л., Зубарев А. А. О специфике концертмейстерской работы в классе эстрадно-джазового вокала. *Вестник Донецкого педагогического института.* 2017. № 1. С. 158–165.
29. Столяр Р. С. Современная импровизация. Практический курс для фортепиано. Санкт-Петербург: Планета музыки; Лань, 2010. 160 с.
30. Хлопотова А. А., Юрчук В. В., Олейников С. О. Інтерпретація джазових стандартів у концертмейстерській діяльності піаніста. *Молодий вчений.* 2018. № 1 (53). С. 187–190.
31. Храмов Б. В. Импровизация как форма творческой деятельности. *Культурна жизнь Юга России.* 2011. № 4(42). С. 10–13.
32. Чурілов А. В. Естрадно-джазове мистецтво на Херсонщині в умовах сучасності : кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Херсонський державний університет. Херсон, 2020. 65 с.
33. Шевченко А. С. Методичні особливості опанування імпровізації на уроках джазового вокалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання,* 2016. № 1 (7). С. 231–239.
34. Cheong K. W. Teaching Strategies, Knowledge, Higher-Order Thinking Skills and Creative Music Product in Music Improvisation. *Creativity in Music Education Creativity in the Twenty First Century.* 2018. P. 201–216. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_15
35. Geyer N. Improvisation: narrative and character techniques in jazz pedagogy: Thesis for Degree Master of Arts in Music Education. Washington: Eastern Washington University, 2012. 41 p.
36. Konowitz B. L. Jazz Improvisation at the Piano – a Textbook for Teachers. Columbia University: Dis... on the Degree of Doctor of Education. 1969. 24 p.
37. Kosowitz S., Vickery L. R. Retaining a Sense of Spontaneity in Free Jazz Improvisation Through Music Technology. *Sound Scripts.* 2012. № 4(1). P. 88–96.
38. Kuzmich J. A. Improvisation teaching materials. *Music Educators Journal.* 1980. Vol. 66, № 5. P. 51–55+161–163.
39. Norgaard M. Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. *Journal of Research in Music Education.* 2011. № 59(2). P. 109–127. doi:10.1177/0022429411405669
40. Norgaard M. Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians: Diss... Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin August, 2008. 214 p.
41. Smith D. T. Development and Validation of a Rating Scale for Wind Jazz Improvisation Performance. *Journal of Research in Music Education.* 2009. № 57(3), P. 81–202. DOI:10.1177/0022429409343549.

42. Spencer D. A. A Creative and Aural Method to Teach Improvisation as a Supplement to Horn Pedagogy for Applied Lesson Instructors : Doctor of Musical Arts Thesis, University of Iowa, 2013. <http://doi.org/10.17077/etd.3i0rda2y>
43. Wadsworth Walker C. Pedagogical Practices in Vocal Jazz Improvisation : diss... for the degree of Doctor of Philosophy University of Oklahoma. Norman, 2005. 366 p.

REFERENCES

1. Belousenko M. I. Rol instrumentalnogo soprovozhdeniia v protsesse vokalnogo obrazovaniia [The role of instrumental accompaniment in the process of vocal education]. *The science. Art. Culture*, 2017, Nr. 1 (13), pp. 174–176 [In Russian].
2. Bril I. M. Prakticheskii kurs dzhazovoi improvizatsii [Practical course of jazz improvisation]. Moscow: Soviet composer, 1987, 104 p. [In Russian].
3. Bulgakova E. A. Deiatel'nost' kontcertmeistera v detskoj shkole iskusstv [Activities of the accompanist in the children's art school]. *Osinniki: Children's music school № 20*, 2020, 22 p. [In Russian].
4. Butova I. A. Puti sovershenstvovaniia prakticheskoi podgotovki muzykanta-kontcertmeistera v mnogourovnevnom vuze-komplekse [Ways to improve the practical training of a musician-accompanist in a multilevel university-complex]. *The world of culture: art, science, education*. Chelyabinsk: P. I. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts, 2020, pp. 208–211 [In Russian].
5. Cheong K. W. Teaching Strategies, Knowledge, Higher-Order Thinking Skills and Creative Music Product in Music Improvisation. *Creativity in Music Education Creativity in the Twenty First Century*, 2018, pp. 201–216 [In English].
6. Churilov A. V. Estradno-dzhazove mystetstvo na Khersonshchyni v umovakh suchasnosti [Variety and jazz art in the Kherson region in modern conditions]. Kherson: Kherson State University, 2020, 65 p. [In Ukrainian].
7. Dashevskii V. Improvizatsiia kak osnova dzhazovogo ispolnitelstva [Improvisation as the basis of jazz performance]. Chisinau, 2021, 25 p. [In Russian].
8. Dorozhkina R. N. Improvizatsiia i ee vazhnost' dlia muzykal'nogo oformleniia urokov na khoreograficheskom otdelenii [Improvisation and its importance for the musical arrangement of lessons at the choreographic department]. *Culture, art, education: problems and development prospects*. Smolensk: SGII, 2013, pp. 144–146 [In Russian].
9. Geyer N. Improvisation: narrative and character techniques in jazz pedagogy: Thesis for Degree Master of Arts in Music Education. Washington: Eastern Washington University, 2012, 41 p. [In English].
10. Guz A. M. Ob iskusstve aranzhirovki i improvizatsii kak neobkhodimykh kachestvakh pianista-kontcertmeistera, rabotaiushchego v klasse khoreografii [About the art of arrangement and improvisation as necessary qualities of a pianist-accompanist working in a choreography class]. *Topical issues of theory and practice of modern vocational education in the field of culture*. Vologda: Vologda region college of arts, 2019, pp. 71–73 [In Russian].
11. Horvat I., Vasserberher I. Osnovy dzhazovoi intepretatsii [Fundamentals of jazz interpretation]. Kyiv: Musical Ukraine, 1980, 122 p. [In Ukrainian].
12. Khlopotova A. A., Iurchuk V. V., Oleinikov S. O. Interpretatsiia dzhazovykh standartiv u kontcertmeisterskii diialnosti pianista [Interpretation of jazz standards in the concertmaster's activity of the pianist]. *A young scientist*, 2018, № 1 (53), pp. 187–190 [In Ukrainian].
13. Khranov B. V. Improvizatsiia kak forma tvorcheskoi deiatel'nosti [Improvisation as a form of creative activity]. *The cultural life of the South of Russia*, 2011, № 4(42), pp. 10–13 [In Russian].
14. Konowitz B. L. Jazz Improvisation at the Piano – a Textbook for Teachers. Columbia University: Dis... on the Degree of Doctor of Education. 1969. 24 p. [In English].
15. Kosowitz S., Vickery L. R. Retaining a Sense of Spontaneity in Free Jazz Improvisation Through Music Technology. *Sound Scripts*. 2012. № 4(1). P. 88–96 [In English].
16. Kovalenko Ye. Tendentsii rozvytku dzhazovoho vokalno-instrumental'nogo vykonavstva v Ukraini [Trends in the development of jazz vocal and instrumental performance in Ukraine]. *KNUKiM Bulletin*, 2017, Nr 37, pp. 213–222 [In Ukrainian].
17. Kuzmich J. A. Improvisation teaching materials. *Music Educators Journal*. 1980. Vol. 66, № 5. P. 51–55+161–163 [In English].
18. Maltcev S. M. Iskusstvo improvizatsii [The Art of Improvisation]. Sankt-Peterburg: N. A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, 2015, 26 p. [In Russian].
19. Malysheva N. V. Kontcertmeister i ego rol v muzykal'no-pedagogicheskom protsesse [Concertmaster and his role in the musical pedagogical process]: metodicheskii doklad. Zheleznogorsk: Zheleznogorsk children's art school, 2016. 13 p. [In Russian].
20. Markin Iu. I. Dzhazovaia improvizatsiia [Jazz improvisation]. Moscow: Publisher Mikhail Dikov, 2008, P. 1, 140 p. [In Russian].
21. Men M. Formuvannia muzychno-improvizatsiinykh umin u maibutnykh uchyteliv muzyky Ukrainy ta Kytaiu [Formation of musical and improvisational skills in future music teachers of Ukraine and China]. Odesa: K. D. Ushinsky South Ukrainian State Pedagogical University, 2012, 289 s. [In Ukrainian].
22. Muradian G. V. Sintez professionalnykh navykov kontcertmeisterskoi raboty v raznykh oblastiakh muzykal'nogo ispolnitelstva [Synthesis of professional skills of accompanist work in different areas of musical performance]. *Synthesis problems in modern musical culture*. Rostov-na-Donu, 2019 : Publishing house of the S. V. Rachmaninov Russian State Conservatory, pp. 315–323 [In Russian].
23. Norgaard M. Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. *Journal of Research in Music Education*. 2011. № 59(2). P. 109–127 [In English].

24. Norgaard M. Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians: Diss... Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin August, 2008. 214 p. [In English].
25. Ovechkina N. S. Osobennosti raboty kontsertmeistera v klasse khorovogo dirizhirovaniia nad reperturom estradno-dzhazovogo napravleniia [Features of the concertmaster's work in the class of choral conducting on the pop-jazz repertoire]. Slavic world: writing, culture, history. Smolensk, 2020, pp. 94–99 [In Russian].
26. Pavlenko O. M. Dzhazova improvizatsiia v systemi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky [Jazz improvisation in the system of instrumental and performance training]. Nizhyn: M. Gogol NDU, 2013, 35 p. [In Ukrainian].
27. Pavlova N. Metodika kontsertmeisterskoi improvizatsii [Technique of accompanist improvisation]. ACADEMIA. Dance. Music. Education, 2017. № 2 (44), pp. 29–36 [In Russian].
28. Polishchuk A., Sabri S. Rol kontsertmeistera u protsesi vprovadzhennia suchasnykh metodyk vykladannia estradnoho vokalu [The role of accompanist in the implementation of modern methods of teaching pop vocals]. International Bulletin: Culturology. Philology. Musicology, 2018, № 11, pp. 194–198 [In Ukrainian].
29. Ponomareva E. V. Improvizatsiia kak neobkhodimaia sostavliaiushchaia muzitcirovaniia (na primere distsipliny «Dopolnitelnyi instrument (sintezator)») [Improvisation as a necessary component of making music (on the example of the discipline «Additional instrument (synthesizer)»). A. P. Chekhov Taganrog Institut Bulletin, 2012, № 2, pp. 248–253 [In Russian].
30. Radenko Yu. V., Radenko B. M. Vokalna improvizatsiia yak osoblyvist vykonavskoho protsesu u miuzyklakh [Vocal improvisation as a feature of the performance process in musicals]. International Bulletin: culturology, philology, musicology, 2018, № 1 (10), pp. 233–237 [In Ukrainian].
31. Saponov M. Iskusstvo improvizatsii. Improvizatsionnye vidy tvorchestva v zapadnoevropeiskoi muzyke srednikh vekov i Vozrozhdeniia [The art of improvisation. Improvisational types of creativity in Western European music of the Middle Ages and the Renaissance]. Moscow: Music, 1982, 77 p. [In Russian].
32. Sergin Iu. D. Improvizatsiia kak vzaimozheistive ispolnitelia i slushatelia [Improvisation as a reciprocal relationship between the performer and the listener]. The experience of organizing modern education, 2016, Nr 21, 1 (153), pp. 27–32 [In Russian].
33. Shevchenko A. S. Metodychni osoblyvosti opanuvannia improvizatsii na urokakh dzhazovoho vokalu [Methodological features of mastering improvisation in jazz vocal lessons]. Current issues of art education and upbringing, 2016, № 1 (7), pp. 231–239 [In Ukrainian].
34. Smith D. T. Development and Validation of a Rating Scale for Wind Jazz Improvisation Performance. *Journal of Research in Music Education*. 2009. № 57(3), P. 81–202 [In English].
35. Spencer D. A. A Creative and Aural Method to Teach Improvisation as a Supplement to Horn Pedagogy for Applied Lesson Instructors : Doctor of Musical Arts Thesis, University of Iowa, 2013 [In English].
36. Srodneykh N. L. Iz opyta raboty kontsertmeistera-pianista v klasse estradno-dzhazovogo vokala [From the experience of a concertmaster-pianist in the pop-jazz vocal class]. Artistic work in modern culture: creativity, performance, humanitarian knowledge. Chelyabinsk : P. I. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts, 2018, pp. 44–47 [In Russian].
37. Srodneykh N. L. Osnovy dzhazovoi improvizatsii v strukture professionalnoi podgotovki pedagoga-muzykanta [Fundamentals of jazz improvisation in the structure of professional training of a teacher-musician]. Yekaterinburg: Azhur, 2015, 240 p. [In Russian].
38. Srodneykh N. L., Zubarev A. A. O spetsifike kontsertmeisterskoi raboty v klasse estradno-dzhazovogo vokala [About the specifics of accompanist work in the class of pop-jazz vocal]. Donetsk Pedagogical Institute Bulletin, 2017, Nr. 1, pp. 158–165 [In Russian].
39. Stoliar R. S. Sovremennaia improvizatsiia [Modern improvisation]. St. Petersburg: Planet of Music; Lan, 2010, 160 p. [In Russian].
40. Vitkovska T. Dzhazove mystetstvo: osnovni problemy i zavdannia pid chas pidhotovky dzhazovykh spivakiv [Jazz art: the main problems and tasks during the training of jazz singers]. Art notes, 2008, Nr 14, pp. 224–232 [In Ukrainian].
41. Wadsworth Walker C. Pedagogical Practices in Vocal Jazz Improvisation : diss... for the degree of Doctor of Philosophy University of Oklahoma. Norman, 2005, 366 p. [In English].
42. Zaitceva A. S. Didakticheskie osobennosti obucheniia dzhazovoi improvizatsii vokalistov muzykalnogo iskusstva estrady v vuzakh kultury i iskusstv [Didactic features of teaching jazz improvisation of vocalists of musical variety art in universities of culture and arts], Moscow: Moscow State University of Culture and Arts, 197 p. [In Russian].
43. Zaitceva A. S. Nekotorye voprosy obucheniia dzhazovoi improvizatsii vokalista v protsesse professionalnoi podgotovki v vuzakh kultury i iskusstva [Some issues of teaching jazz improvisation for a vocalist in the process of professional training in universities of culture and art]. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, 2012, Nr. 5 (49), pp. 167–171 [In Russian].

УДК 74:75(477)"20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-9>**Ольга ШКОЛЬНА,***orcid.org/0000-0002-7245-6010**доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) dushaorchidei@ukr.net***Ольга КОНОВАЛОВА,***orcid.org/0000-0002-1782-4757**кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) o.kovalova@kubg.edu.ua***Ірина СОЛОМКО,***orcid.org/0000-0001-6818-0309**старший викладач кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) Gigatir@i.ua*

ТРОПІЧНІ ГРАФІТИ НА ПОЛОТНАХ ЛІДІЇ СЕЛЯНКО

Творчість Лідії Селянко – молодій київській мисткині, члена Національної спілки художників України, досі не стало предметом спеціального наукового дослідження. Хоча окремі розвідки галеристів про її творчість, оскільки авторка активно працює і регулярно виставляє свої твори в експозиціях України й за кордоном, епізодично стають відомими через шпальта всесвітньої мережі інтернет.

Лідія Селянко – абсолютно самобутня художниця сучасного соціуму, творчий почерк якої сформувався у київський період її життя, після переїзду до столиці зі Світловодська Кіровоградської області, де вона народилася. У місті каштанів мисткиня з підліткового віку відвідувала малярські студії відомого художника-графіка Володимира Івановича Іванова-Ахметова на Андріївському узвозі, що вплинуло на її подальший вибір фаху.

Надалі, відточивши свої професійні навички на відділенні графіки Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (майстерня Галини Іванівни Галинської), юна Лідія змогла відшліфувати власну художню майстерність і представити перші роботи професійного митця на дипломному проекті, присвяченому персько-скіфським наративам. Починаючи з творів «Дарій» і «Скіф», авторка поступово перейшла від чорно-білої графіки до кольорової, при чому з часом почали виявлятися власні «нейронні» особливості почерку мисткині. У подальшому її твори були позначені духом експериментаторства, лінійю, яка клубочиться, наче барокова, однак форма заграє веселковими барвами, наче авангардових спалахів.

Власна авторська творча манера стала приводом для визнання її як художниці ще у студентські роки, коли Лідія Селянко почала активно брати участь майже у всіх сучасних виставкових проектах, які організувала Київська філія Національної спілки художників України. Загалом в її доробку за період професійної праці на художній ниві у 10 років після завершення навчання – понад 40 виставок. Цікаве колірне бачення творів, екзотизм, «тропічні графіти» на її полотнах, близькі мові стріп- та мурал-арту, незмінно привертають увагу до картин художниці, формують сучасний фан-клуб поціновувачів.

Ключові слова: Лідія Селянко, київська художниця, початок ХХІ століття.

Olga SHKOLNA,*orcid.org/0000-0002-7245-6010**Doctor of Arts, Professor,
Professor at the Department of Fine Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) dushaorchidei@ukr.net*

Olha KONOVALOVA,
orcid.org/0000-0002-1782-4757
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Fine Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) o.konovalova@kubg.edu.ua

Iryna SOLOMKO,
orcid.org/0000-0001-6818-0309
Senior Lecturer at the Department of Fine Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) Gigamip@i.ua

TROPICAL GRAFFITI ON LYDIA SELYANKO'S CANVAS

The work of Lydia Selyanko – a young Kyiv artist, a member of the National Union of Artists of Ukraine, has not yet been the subject of special research. Although some investigators of gallery owners about her work, as the author actively works and regularly exhibits her works in exhibitions in Ukraine and abroad, occasionally become known through the columns of the world wide web.

Lydia Selyanko is a completely original artist of modern society, whose creative style was formed during the Kyiv period of her life, after moving to the capital from Svitlovodsk, Kirovohrad region, where she was born in 1988. In the city of chestnuts, the artist visited the painting studio of famous graphic artist Vladimir I. Ivanov-Akhmetov on Andrew's Descent, which influenced her further choice of profession.

Later, honing her professional skills at the graphics department of the National Academy of Fine Arts and Architecture (Galina Ivanovna Galinskaya's workshop), young Lydia was able to hone her own artistic skills and present the first works of a professional artist on a diploma project on Persian-Scythian narratives. Beginning with the works «Darius» and «Scythian» (2011), the author gradually moved from black and white graphics to color, and over time began to reveal their own "neural" features of the artist's handwriting. Later, her works were marked by the spirit of experimentation, a line that swirls like baroque, but the form flirts with rainbow colors, like avant-garde flashes.

Her outstanding creative style was the reason for her recognition as an artist during her student years, when Lydia Selyanko began to actively participate in almost all modern exhibition projects organized by the Kyiv branch of the National Union of Artists of Ukraine. In total, more than 40 exhibitions have been completed during her professional work in the field of art 10 years after graduation. An interesting color vision of the works, exoticism, "tropical graffiti" on her paintings, close to the languages of street and mural art, invariably draw attention to the artist's paintings, form a modern fan club of connoisseurs.

Key words: Lydia Selyanko, Kyiv artist, beginning of the XXI century.

Постановка проблеми. Однією з тенденцій сучасного європейського арту є змішування кордонів різних усталених видів мистецтв, новий їх синтез у сьогоденні. Аналогічні процеси відбуваються й у українському соціумі, проте, наразі поки що лишаються малодослідженими. Незвичними поєднаннями вирізняється творчість молодого київського художниці Лідії Селянко, котра упродовж 2010-х – на початку 2020-х багато експериментувала з кольоровою графікою, вводячи в неї елементи колажу й асамбляжу, анілінові фарби, як у стріт-арті й мурал-арті, окремі оптичні елементи оп-арту і «популярну» канву мистецтва поп-арту, ніби з легким присмаком візії Сальвадора Далі. Загалом творчість цієї художниці вирізняється самобутнім баченням форми, пластики рисунку, його «опуклості», цікавими трансформаціями самої творчої мови, що ніби й базується на вимогах до класичного мистецтва, проте, «вібує» гримучою сумішшю всіх сучасних «тюнінгових» обробок її абетки.

Аналіз досліджень. Інформацію про твори Лідії Селянко містить власний сайт художниці «Lidia Selianko», який є фактологічним джерелом для аналізу її творчого доробку (Lidia, 2021). Гламуризовані персонажі полотен авторки також представлені у Інстаграмі мисткині під назвою «lidia_selianko_art», де вона має 905 підписників (lidia, 2021). Окремі інформаційні меседжі про виставкові проекти Лідії Селянко також наявні на просторах всесвітньої мережі Інтернет. Одним з прикладів можна навести анонс під назвою «Лідія Селянко: Dream Garden» зі «Spivakovska ART:EGO Gallery», де цьогогоріч відбувалася котра за рахунком у стінах цього закладу виставка мисткині (Лідія, 2021).

Також власниця означеної галереї наводила своє бачення сутності творчості художниці у невеличкому есе «Лідія Селянко: Все життя – візерунки!», де наголосила на «фотографічному мисленні» майстрині (Spivakovska, 2020). Крім того,

стаття «Селянко Лідія Сергіївна» з біографічними відомостями та переліком виставок є у Вікіпедії (Селянко, 2021).

Окремі рядки творчості мисткині у зв'язку з відкриттям її виставки присвятила Галина Браїловська у анонсі «ART:EGO. Лідія Селянко: Dream Garden» (Браїловська, 2021). Низка анонсів також передувала й іншим виставкам мисткині – «Welkom to Paradise», «Мости», «Погляд», «Numeri Esse», «Райський сад» тощо. Також цінним джерелом до вивчення творчості авторки є сторінка на відеохостингу «Pinterest», де наявні твори живописні й графічні, й відкривається сторінка інтерв'ю «Лідія Селянко: "Моя мета закохувати людей в життя"», де прослідковується творче кредо художниці (Лідія, 2021).

Мета статті – проаналізувати художні особливості творчого доробку київської мисткині Лідії Селянко, члена Київської філії Національної спілки художників України.

Виклад основного тексту статті. Наприкінці весни на початку літа (20.05 – 03.06) 2021 р. у галереї Art Fashion тривала виставка молодій мисткині, члена Національної спілки художників України Лідії Сергіївни Селянко, що вкотре привернула увагу до сучасних тенденцій мистецтва молодого покоління сучасних українських художників.

Авторка народилася 1988 р. у м. Світловодськ Кіровоградської області у родині викладачки англійської мови та військового. Скільки себе пам'ятає, стільки тримала в руці олівець, фломастер, пензель, щонайменше від трьох років. У п'ятирічному віці разом із батьками переїхала до Києва, де її уроджена пристрасть до малювання лише посилилася. Вже від 1993–1994 рр. розпочала навчання професійній майстерності у художній школі на Харківському масиві, де їй прищепили ази мистецької грамотності.

З дванадцяти років Лідія-тінейджер стала відвідувати мистецьку майстерню художника-графіка, члена Національної спілки художників України Володимира Михайловича Іванова-Ахметова на Андріївському узвозі, своєрідному Монмартрі нашої столиці. Цей художник, викладач мистецьких дисциплін КПШ, на все життя прищепив їй любов до нестандартного творчого мислення, поєднання класичних графічних технік і парадоксальних образів, котрі живуть своїм життям в абсолютному спокої або повному хаосі, та подеколи шокують невідомого глядача енергетичними сплесками майже сюрреалістичних поєднань образів з ілюзорної реальності постпостмодернізму.

Представниця сучасної вітчизняної образотворчості, Лідія Селянко всотувала від свого вчителя графічну виразність, пластичність лінії та ритм штриху й енергетичну виразність мажорних творів, адже вона сповідує нові естетичні погляди на мистецтво. З 2005 по 2011 рр. Лідія Селянко (англ. Lidia Selianko) опанувала фах професійного графіка у майстерні Галини Іванівни Галинської у Національній академії образотворчого мистецтва та архітектури, наслідком чого став диплом спеціаліста.

Учениця Василя Івановича Касіяна, Василя Яковича Чебанника, Тетяни Нилівни Яблонської, ця мисткиня, заслужений художник України та професор НАОМА, учасник багатьох закордонних виставок, намагалася прищепити своїм учням повагу до засобів виразності станкової графіки, простору книги та любов до казкових образів.

З 2006 рр. Лідія почала приймати участь у всеукраїнських, а згодом і міжнародних виставках, загальна кількість яких вже налічує більше сорока, з них три – персональні (2016, «Welcome to paradise» у галереї Spivakovska ART: Ego culture centre. м. Київ; і дві 2020: «Погляд» – Normal Art Restorant, м. Київ, «Dream garden» у галереї Spivakovska ART: Ego culture centre. м. Київ).

Творча мова Лідії Селянко під час навчання у ВИШІ набувала своєї виразності завдяки знайомству з творчістю викладачів з фаху та соратників по Національній спілці художників України, куди авторка вступила до молодіжної секції ще 2009 р.

Так, на її творчий шлях справили враження напрацювання заслуженого художника України Миколи Савича Кочубея, надихнувшись працею якого, Лідія у другій половині 2010-х рр. виконала низку конвертів для Укрпошти з видами архітектури; графічні композиції; Андрія Валентиновича Блудова, від якого юна Лідія успадкувала «алхімічну» поезію фіксації енергетичного потоку, замішаної на міфологічності, сюрреалістичних навіюваннях і традиціях авангардизму; Василя Євдокимовича Перевальського, народного художника України, творчості якого притаманні пошуки «вітражних» веселкових оптичних ефектів і лапідарності ліній і штрихів; Сергія Яковича Зорука, заслуженого діяча мистецтв України, від живопису якого був сприйнятий ефект підпорядкування кольорових плям графічним основам композиції із присмаком частково абсурдистського бачення світу, близького рефлексіям оп-арту і поп-арту, що одночасно працював не лише у станковому, а й у галузі монументально-декоративного мистецтва, створюючи фантазматичні алюзії.

Вже у 2009 під час виконання творчого диплому бакалавра, Лідія Селянко звернулася до серії ілюстрацій казок братів Грімм, з-поміж яких виділявся твір «Пані Завірюха». Вже у цій ранній роботі були відчутні характерні риси творчої манери юної мисткині – вишукана грайливість і деяка манірність ліній, які клубилися у своєму делікатному «танку» з примхливих химерних завитків. Твір виконувався пером на папері у техніці туші, що дозволило авторці проявити свої здібності ілюстратора, фахівця у галузі ручного рисунку.

Характерними для авторської манери Лідії Селянко були і пошуки плями за допомогою графічної лінії – розтушування, тональних переходів, штрихування. Цікаво звернути увагу й на ілюзорність образної складової твору – на задньому плані вгорі бачимо хмару, з якої у вихорі танку декоративних мушлеподібних завитушок розверзаються небеса й згори починає литися вода, котра одночасно переростає у деяку подібність водоспаду з притаманною для нього музичністю переливів і шуму води, з іншого – утворює щось на кшталт символічного дерева без коріння, крону якого пожирає страхітливий напів-атомний гриб-ураган, який одночасно ніби слугує задником для головної героїні, що наче знаходиться у самозакоханому шаманському танку, викликаючи завірюху (Рис. 1).



Рис. 1. Селянко Лідія. Дипломна робота бакалавра. 2009. Ілюстрація з серії до казок братів Грім «Пані Завірюха». Перо, туш.

Складна семантика означених образів свідчить, що вже у юному віці близько двадцяти років Лідія Селянко намагалася не бездумно й епігонськи слідувати якимось усталеним творчим орієнтирам, а шукати втілення власних уявлень про дійсність та її незвичні вияви. В цілому можна засвідчити, що вже тоді юна художниця відчувала мистецький поклик по-особливому, адже намагалася сполучати раціональне й ірраціональне, гострі, ламані лінії та s-подібні й хвилеподібні заокруглені, м'які, спиратися на традиції авангарду й ар деко тощо.

Означені експерименти авторки помічалися й на виставках, адже від 2006 р. вона почала активно експонувати свої авторські твори на численних заходах столиці й інших населених пунктів України, а згодом й за кордоном.



Рис. 2. Селянко Лідія. Частина дипломної роботи магістра. 2011. Ілюстрація «Дарій». Ліногравюра.

Випускова дипломна кваліфікаційна робота спеціаліста Лідії Селянко була виконана у техніці ліногравюри. Кілька творів з цієї ранньої фахової серії вже характеризують художницю як людину, що з'явилася у цій професії не випадково. Це, насамперед, «Дарій» (Рис. 2) на декоративно вбраному коні, біля котрого, як у Біблії, силуетно в профіль розташовані по чотирьох сторонах світу його символи влади – вірні Орел, Лев, крилатий Шеду – охоронець і поборник зороастризму (релігії поклоніння вогню), й воїн-сатрап (намісник) на верблюді.

Ще одна робота цього періоду – «Скіф» (Рис. 3), в якому кінний вершник-вихідець із Древньої Персії тримає в руках меч-акінак, котрим замахується на собак, що виглядають, наче

гієни (обігрування словограю – «гієна» – «гієнна вогняна»), та коней супротивників, виконаний в оточенні зооморфних «гірлянд», які стилізовані у межах «звіриного стилю».



Рис. 3. Селянко Лідія. Частина дипломної роботи магістра. 2011. Ілюстрація «Скіф». Ліногравюра.

Важливим етапом випускової навчальної праці в НАОМА стали й ілюстрації до роману «Ольвія» В. Чемериса, в яких розкрито епізоди війни між войовничими номадами-скіфами та військом найбільш могутнього царя Ахеменідського Ірану періоду розквіту останнього – Дарієм. У них авторка віддала належне традиційному ювелірству давніх кочівників наших земель, у яких золоті нашивки з оленями – то найбільш філігранна робота золотарів на рівних із пектораліями, котра й досі являє собою кращі філігранні взірці раннього світського мистецтва усього Стародавнього Світу.

У цій же серії серед горизонтально орієнтованих композицій, що могли бути використані у просторі організму книги як шмуци або заставки-спуски, виділяється плакеткоподібна композиція із церемоніально простуючим Шеду (бика із чоловічою бородатою головою у високій шапці-короні та з розпростертими крилами) – головного стовпа зороастризму, що височіє, як атлант верховного божества древніх іранців Ахурамазди над царем, жерцем, воїнами та низкою образів з тваринного світу (Рис. 4). Вже у цих ранніх роботах авторці вдалося дати натяк на те, що билися насправді люди однієї крові, адже скіфи, на рівних з аланами, амазонками, сарматами – то були вихідці з теренів Ірану, котрих певний час намагалися заставляти сплачувати данину (Рис. 5). Принагідно

варто зазначити, що керівником диплому була Г. І. Галинська.



Рис. 4. Селянко Лідія. Частина дипломного проекту магістра. 2011. Ілюстрація з елементами звіриного стилю. Ліногравюра.



Рис. 5. Селянко Лідія. Частина дипломного проекту магістра. 2011. Ілюстрація на тему візії Ахеменідського Ірану та скіфів. Ліногравюра.

Під час виконання ілюстрацій до цього видання Лідія Селянко зрозуміла, що її почав вабити колір. Тому від друкарської графіки великих розмірів вона стала експериментувати й з іншими техніками, шукати свої «коди і смисли» (Рис. 6).

Вже в період навчання Лідія Селянко почала виставлятися. Так, до завершення повної вищої художньої освіти, 2006 р. вона брала участь у виставці в м. Чернігів, 2007 р. у Всеукраїнських виставках «Жінки України митці» та «Мальовнича Україна», які засвідчили вже досить високий професійний рівень тодішньої студентки НАОМА, 2008 р. – у Всеукраїнській виставці імені Г. Якутовича, 2009 р. – у Трієнале графіки (м. Київ) та Всеукраїнській виставці «Різдва».

Від 2010 р. її роботи почали відбирати для міжнародних проєктів. Так, авторка експонувала свої твори на Трієнале графіки в Австрії, а також брала участь у Всеукраїнській виставці «Книжкова графіка», Українському тижні мистецтв «Ukrainian

Art Week. International Exhibition & Competition of Contemporary Arts» у Музеї сучасного образотворчого мистецтва України в м. Києві.



Рис. 6. Л. Селянко з твором «Юрій Гагарін». Кольорова графіка. 2010-ті рр.

2011 р. твори художниці експонувалися на «Днях слов'янського мистецтва у Берліні (Art Week in Berlin)», Німеччина, «Санкт-Петербурзькому тижні мистецтва», St. Petersburg's Art Week, м. Санкт-Петербург, Росія. Також цього року авторка відзначилась як учасник проекту «Кендіс Брайтц: ТИ+Я» у PinchukArtCentre, м. Київ; упродовж 15-20 березня 2011 р. її твори виставлялися на «International Exhibition & Competition of Contemporary Arts» – Українському тижні мистецтв у Музеї сучасного образотворчого мистецтва України, м. Київ; та на II Всеукраїнському Трієнале української книжкової графіки.

Ці всі творчі досягнення, численні з яких відбувалися у межах заходів Національної спілки художників України, підготували ґрунт для вступу художниці до її лав. Тим більше цьому сприяли новітні творчі експерименти мисткині з мовою графіки засобами кольорових фломастерів, серію яких вона виконала упродовж 2010–2011 рр.

Так з'явилися її спочатку монохромний графічний, а згодом і барвистий «Слон» у джунглях («Elephants and Monkeys», «Elefant» та інші), наче разлінований ліногравюрно, де фарби спалахнули «вибухом» неонових барв акрилу, що, як флуоресцентний ліхтар випромінює кольоромузичні веселкові флюїди. У цих роботах авторка «розпредметнювала» форму спочатку на лінії, а згодом на мозаїки, що «кристалізувалися», наче самородки з просторів Індії чи Шрі-Ланки, захоплю-

ючи в вир свого орієнтального суцвіття репліки з далекосхідних і близькосхідних культур, мотиви яких «міксувалися», наче у якомусь дивовижному калейдоскопі тропічних джунглів і саван.

В означеній же серії клубочилися «китайсько-японсько-бразилійські» мотиви квіткового «орієнтального рококо», в котрому наче з надлишком струмилися райдужні барви, що переливалися, ставали мінливими, відображаючись у віддзеркаленні світла одна одною. Окрему увагу авторка приділяла обличчям людиноподібних мавп, жирафам (Рис. 7), верблюдам, какаду, павичам й іншим мешканцям безкрайніх просторів екзотичних країн. Загальний стрій цих фломастерових експериментів насичений «музикою» буддизму, індуїзму, спокоєм предковічних тубільних візій.



Рис. 7. Селянко Лідія. Твір з серії екзотичних візій. 2010-ті рр. Ручна графіка з використанням фломастерів та позолоти.

Після цих орієнтованих на графіті й мову стріт-арту міні-муралів з «кучерявою» лінією, надалі були експерименти не лише з літографією, гравюрою, офортом, з гризайлью вином, що давали ефекти мокрого, вологого розтушування фарб, пошуків в галузі гламуру, де особливе місце відводиться поєднанню золота і насичених пурпурних і фіолетово-синіх барв тощо.

Після низки успішних проектів рекомендації вступу до Національної спілки художників України давали її викладачі В. М. Іванов-Ахметов, М. С. Кочубей і С. Я. Зорук, адже Лідія вже із студентських років проявила себе як наполеглива мисткиня, що брала участь у низці виставок. Лідія Селянко за останні десять років експонувала свої твори в проектах M17 Contemporary Art Center, брала участь у групових виставках PinchukArtCentre, Музею сучасного мистецтва

України, Музеї історії міста Києва, Будинку художника України. Крім того, картина мисткині «Bitcoin» у межах проекту U2Europe виставлялася за кордоном – в Люксембурзі, Нідерландах, Франції, Бельгії, Чехії.

Від 2011 р., починаючи з книги «Художники України» (Вип. №6) виходили друком окремі публікації про її творчість. А вже 2010 р. авторка посіла I призове місце у конкурсі графіки Українського тижня мистецтв Ukrainian Art Week у номінації «Авангардна графіка», 2011 р. виборола II місце у цьому ж конкурсі, котрий вийшов на міжнародний рівень, у номінації «Експериментальна графіка», що проходив у Музеї сучасного образотворчого мистецтва України в м. Києві. Упродовж 2010-х рр. Лідія Селянко також виконувала окремі твори для ансамблів книжкової графіки і станкові графічні твори.

Упродовж другої половини 2010-х рр. після опанування низки творчих замовлень авторка повернулася до творчості. Так, 2016 р. її твори експонувалися на низці заходів як в середині України, так і за її межами. Зокрема, полотна майстра взяли участь у «Art-Reviviscence», виставці живопису класиків ХХ ст. та традиційного живопису в Українському Домі, м. Київ. Тогоріч її твори також були представлені й на «Всеукраїнському фестивалі писанок 374 художники», що провадився у м. Києві, «Talent Energy Fest, international art projects» у музеї-майстерні Івана Кавалерідзе, м. Київ, «Трієнале українського живопису» у Будинку художника, м. Київ.

2017 р. картини Лідії Селянко були виставлені на Ukrainian Art Week, м. Київ, «Art Summer Contemporary» у Центрі сучасного мистецтва M17, м. Київ, «Art Autumn Contemporary» у Центрі сучасного мистецтва M17, м. Київ. Крім того, тогоріч авторка стала учасником першого у світі «Blockchain Art Hackathon», м. Київ.

2018 р. художниця взяла участь в «Art Winter Contemporary», Центр сучасного мистецтва M17, м. Київ, Blockchain Art – продовженні у U2Europe, Париж, Брюссель, Люксембург, Амстердам, Прага. Окрім Києва тоді ж виставлялася на Ukrainian Contemporary Women's Art Fest у м. Вінниця, а також відзначилася на «Numeri Esse: Ритми буття» у Музеї історії міста Києва.

2018 р. мисткиня після низки нагород спробувала себе реалізувати у колаборації із українським брендом одягу «Couture de Fleure», оскільки з часом її пластична мова набула флоральних форм, в яких об'єдналася графічна основа лінії з буянням кольорових візій, більш притаманних акриловим експериментам сучасних графіті-об'єктів.

Фактично, художниця сполучає мову п'яти видів мистецтва у своїх творах – графіки, живопису, монументально-декоративного мистецтва, декоративно-ужиткового мистецтва і стріт-арту, в чому і полягає новаторство її образотворення.

2019 р. полотно художниці було представлено на виставці «Художники Києва рідному місту» у Будинку художника, м. Київ. У своїх творах вона надихалася мистецьким доробком улюблених геніїв світової образотворчості: іпостасей людей в Ієронімуса Босха, Пітера Пауля Брейгеля (Оксамитового), що як і Сальвадор Далі у власних фантазмагоріях заворожували публіку образами, написаними наче з підсвідомості у стані зміненої свідомості, візерунчастими композиціями Густав Клімта, який на рівних із Клодом Моне і досі лишається напевно у двадцятці найбільш запотребованих художників новітнього мистецтва. Окреме захоплення викликають у Лідії Селянко графіка Пало Пікассо, ілюзіоністичний тканинно-арт-дизайнерський спадок Рене Магріт, зримі символи якого можна хіба що порівняти із візіями японістики в європейському мистецтві другої половини ХХ століття Фриденсрайха Хундертвассера.

Загалом варто зазначити, що наразі із таким кольорозвучанням полотен працює низка й інших українських митців, з творчістю яких можна порівняти творчість Лідії Селянко. Зокрема, це київський художник і мистецтвознавець, кандидат мистецтвознавства, заслужений художник України Вадим Володимирович Михальчук, «веселі картинки» якого, виконані у так званій «вітражній техніці», особливо прийшлися до смаку американській генерації поціновувачів, та, зокрема, волинський художник з Луцька Руслан Володимирович Чугай, що захоплюється одночасно і музичною творчістю, через що у його полотнах вирує експресія кольору, пов'язана з оптимістичним світобаченням митця, завдяки якій він намагається стверджувати карпатські за змістом наративи у межах сучасного концептуального мистецтва, в яких змішує традиційні техніки живопису та графіки з певними стріт-артівськими алюзіями, де також використовує олійні й акрилові фарби, фломастери, маркери.

Нині Лідія Селянко, що пройшла викладацький етап своєї діяльності у приватній Новопечерській школі на печерських Липках, надзвичайно цінує емоції та чуттєвість, котрі намагається закарбувати на полотнах олійними й акриловими фарбами (віддає перевагу голландським фарбам Amsterdam) у поєднанні із золотом та сріблом. Як визнає художниця, для неї гладкий живопис,

до якого вона перейшла з графіки, у сполученні із об'ємними мазками, максимально яскравих барв, градуйований максимально «високими» колірними «нотами», – це стихія олійних фарб із флуоресцентними акриловими «вибухами».

Перехід до живопису в творчості художниці відбувся після довготривалих експериментів із різцевою гравюрою, коли Лідія різбила багато обрамлень, декоративних рамок, візерунків. Тому візерунчаста, майже «мережана» складова стала новою «канвою» творчості мисткині, в якій вона розчиняє свою колірну «симфонію». Така оновлена мистецька мова стала приводом переходу художниці 2018 р. з молодіжної секції спілки до дорослої, адже відбулося становлення творчого методу авторки, котра за два роки перед тим відвідала Таїланд, де захопилася «тропічною» колористикою і буянням фарб соковитих джунглів, в яких оповиті рослинами нетрі манять сафарі із зебрами, носорогами, какаду й іншими екзотичними мешканцями означених широт.

Принагідно також варто зазначити, що для творчої натури художниці важливими є враження, котрими вона надихається від творчості відомих майстрів минулого й сьогодення, з-поміж яких особливо виділяє творчість Сальвадора Далі, а також споглядання мистецьких творів у музеях, на що інколи любить витратити години. Такі «мистецькі насичування» дозволяють Лідії Селянко надихатися веселковими барвами й настроєвими ілюзіями, котрі потім виливаються у нові експерименти барвограю її полотен.

Цікаво, що окремі твори художниці наче апелюють до творчої мови стріт-арту та муралів, з стінописами райтерів яких перегукуються анілінові візії останніх напрацювань художниці, котра замилюється естетикою хуліганського мистецтва. Данина поп-арту у симбіозі із пошуками нової реальності, тим не менше апелюють у пластичних пошуках художниці до наративів декоративного мистецтва, де у такій звучній колористичній, приміром, зараз працює Неллі Миколаївна Ісупова.

У цьому сенсі цікаво звернути увагу на той факт, що творчість Лідії Селянко дійсно за своєю природою надзвичайно близька декоративно-ужитковому мистецтву, в якому завжди віддається належне архетиповим образам рафінованих, герметичних, подеколи навіть тубільних культур. Саме тому декоративні за своєю природою твори мисткині, в яких ця декоративність поєднується інколи із образами гіперреальності, звідки приходять окремі персонажі, наче вкинуті у джунглі рукою фотографа, цінуються не лише на батьків-

щині, а й у країнах Європи, де наразі вже експонувалися ліногравюри (у тому числі кольорові) та літографії художниці (твори на теми орнітоморфних і зооморфних зображень у Великій Британії та Німеччині), а також Америки (де у приватних колекціях збирають полотна авторки із серії «Мости»). Ці реалістичні образи, ніби виконані у техніці колажу, насправді написані авторкою в техніці олійного живопису у власній майстерні в Києві.

З поміж творів Лідії Селянко, представлених на виставці, варто зазначити окремі роботи із серій останніх років, що експонувалися упродовж 2016–2018 рр. на «Art Autumn Contemporary», «Art Summer Contemporary» та «Art Winter Contemporary» у мистецькому центрі M17, на персональній виставці «Welcome to Paradise» у Spivakovska ART:EGO gallery в Києві під назвами «Сон Ананаса», «Банан», «Папуги», «Вершник», «Свобода», «Банан», «Туکان», «Острів. Драгонфрути» (серія «Welcome to paradise»).

Ці роботи вирізняє специфічна не тепла, а швидше «гаряча» гама, мажорний, драйвовий стрій, у котрому наче відчувається квінтесенція чар спекотливих джунглів, окремі рослинні пагони яких трансформуються у примхливі графіті яскравих барв. Тропічний «сон» ананаса, який дозріває у своєму соку у власному мікрокліматі, сприймається тут як уособлення екзотичного вабливого фрукту, що міг би бути першим зі спробуваних Адамом і Євою. Довкола цього об'єкту, що знаходиться у центрі композиції, обертаються цілі світи мешканців океану (риби і морська фауна), і землі (стильні смугасті зебри у шаманському вихорі-круговороті), сповіщаючи повітря специфічний запах суміші бризу, морської солі, зелені, котра підсихає під гарячими променями сонця, і приємної втоми.

Задоволення від відчуття себе разом із автором частиною якоїсь райської насолоди викликає робота «Папуги», що, крім іншого, була використана брендом одягу Couture de fleur у колаборації з авторкою для створення капсульної колекції одягу «Birds in love» 2018 р. На цьому полотні представлені густі соковиті рослинні мотиви, де особливе місце відведено густо-зеленому листю драцен і пальм на яскравому, інтенсивному жовтогарячому, навіть вогняному тлі, в якому проглядаються наче напівприховані шість біло-рожевих пауг з екзотичними золотавими чубчиками. Ці симпатичні істоти в'ють своє гніздечко у вирі текстильних фіолетових, жовтих, сірувато-синіх арабесок, що сповіщає їм «барочної» недовомовленості, мерехтливих спалахів емоцій.

Цікавим твором цієї серії є й картина «Носоріг», в якій Лідія Селянко у властивій їй манері поєднання м'якого пензлевого розпису з густим накладанням збентежених фарб мастихіном, поєднує образи, наче вихоплені з виру поп-арту, підглядані фотографом. Тут тікучі стрічки барв, що наче розпечена кров, витікають, як магма із жерла вулкану, сполучаються із символічними «молекулами» і «хвилями» другого плану, де вихор екзистенцій переходить у стан неспокійної по-марсіанськи, але все ж таки лінії горизонту, що складається з синьої смуги, наче затиснутої у дві червоні (якби море розпікали з двох боків). Густі смуги золота, які щедро введені авторкою у вказаному творі, сповіщають всьому образному строю картини певної патетики святкового моменту, якоїсь ініціації, в котрій носоріг набуває якостей реліктової тварини, що апелює до нашого альтер-его.

Такі неординарні чуттєві роботи означеної серії, представлені на виставці, як полотна «Тукан» з однойменним крилатим персонажем-старожилом безкрайого «Парадизу» у центрі, «Свобода» 2016 р., де глядачу відводиться місце у вузькому човнику штибу жіночої тухольки, що вільно колихається у просторі заводі блакитної лагуни фантастичних акрилових тропічних джунглів, дещо контрастують із творами нової серії художниці «Мости».

Так, на виставці із красномовною назвою «Colorful Dreams» у квітні 2021 р. будуть експонуватися твори «Вечірній міст», «Вічний міст», у котрих художниця від химерної примхливості й окремих експериментів із жанром ню більше відходить у бік нефігуративу, в якому рослинні пагони перетворюються на абстракції.

Зокрема привертає увагу робота «Вечірній міст» (2021 р.) – друга картина з зображенням нового київського Подільсько-Воскресенського мосту, що Лідія Селянко змалювала на різних етапах будівництва. Тут дещо змінюється пластична мова авторки: вона переходить від густої золотої, дещо гламуризованої заводі під аркою мосту в бік алюзій поп-арту у верхній частині твору (елементи, наче вихоплені із одного контексту й перенесені в інший, приміром губи, що нагадують губи Мерлін Монро з епохальних творів Сальвадора Далі).

Авторка сполучає абстрактні «спалахи» арабесок яскравих, переважно тепло-гарячих барв з цнотливими, навіть трохи сором'язливими дріпінговими елементами ніжного мерехтливого різнобарв'я у верхній частині картини. Картина навіює елегантний стан і наче навіює летаргічне забуття. У цій, а також у наступній роботі цієї ж серії «Вічний міст» (теж полотно, олія, акрил) закарбовує інакше

сприйняття європейської реальності Дніпра, синьо-блакитні збуджені води якого набувають вигляду частини всесвітнього океану в оточенні джунглів з тропічних марень, а арка мосту посередині починає сприйматися як деяка подібність порталу для переходу в інший світ, швидше інший стан екзистенційної реальності, що лишається настільки ж непізнаною, як і підсвідомість людини.

Так, експоновані твори переносять глядача у дещо інший, паранормальний світ, де є Едем, і це не просто острів Баунті, а стан душі авторки.

Висновки. Казковий світ кольорових мрій Лідії Селянко має незвичні одночасно «ніжні» та «жорсткі» потенції. Мікстування рефлексій пройдешніх стилів ХХ століття, образних характеристик, що ніби запозичені з різних видів мистецтва – станкових живопису і графіки, монументально-декоративного мистецтва, стріт-арту, мурал-арту, посилюють відчуття нового синтезу мистецтв у її творах.

Незвичні поєднання спалахів неонових фарб акрилу, що вносять авангаровий присмак, ніжних асистів золота, наче на іконах українського бароко, та делікатних, але вивірених ліній ручної графіки, що на сьогодні стає елітарним видом мистецтва, а також введення елементів колажу та асамбляжу, котрі нас спонукають пригадати візії Сергія Параджанова та Сальвадора Далі, при цьому часом виглядають одночасно напрочуд декоративно, хоча й інколи свідомо кричущо, й по сучасному монументально, наче у стінописах мурал-арту, але із введенням, приміром, ліногравюрної лінійності та фломастерового флуоресценту.

До того ж звивиста, пружна лінія, що сповиває площину аркуша чи полотна у цих творах, сповіщає про те, що перед нами станковий вимір графіті стріт-арту, незбагненим чином приборканий авторкою до виставкового формату. Соковиті «вологі» тропічні барви, якими Лідія Селянко замилювалася на райських островах Індонезії, разом із екзотичними мешканцями тваринного, пташинного, морського, рослинного світів, дозволяють відчуті мрії про острівне життя Таїланду, сидячи в одній з локацій України, не виходячи з дому, і насолодитись авторським баченням екзотичних світів з мавпами, зебрами, слонами, носорогами, жирафами, верблюдами, туканами, какаду, павичами, бананами тощо та у своєму всесвіті.

Власні інтенції Лідія Селянко намагається втілювати у життя не лише через живопис і графіку, а й у колаборації з відомими брендами сучасного одягу, зокрема, з брендом Інни Катющенко «Couture de Fleur», що відображає своєчасність такого мистецтва та його адаптивність до вимог сучасного споживача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Браиловская Галина. ART:EGO. Лидия Селянко: Dream Garden. 2021. URL: <http://be-inart.com/post/view/3657> (дата доступу: 26.08.2021 р.).
2. «Лидия Селянко: Dream Garden». Spivakovska ART:EGO Gallery, 2021. URL: <https://artego.center/exhibitions/kyiv/lydia-selianko-dream-garden/> (дата доступу: 21.08.2021 р.).
3. Лідія Селянко: "Моя мета закохувати людей в життя". 2021. URL: <https://uamodna.com/interview/lidiya-selyanko-moya-meta-zakohuvaty-lyudey-v-zhyttya/> (дата доступу: 22.08.2021 р.).
4. Селянко Лідія Сергіївна. 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9B%D1%96%D0%B4%D1%96%D1%8F_%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0 (дата доступу: 22.08.2021 р.).
5. lidia_selianko_art. 2021. URL: https://www.instagram.com/lidia_selianko_art/ (дата доступу: 27.08.2021 р.).
6. Lidia Selianko. 2021. URL: <https://www.lidia-art.net/> (дата доступу: 28.08.2021 р.).
7. Spivakovska. ARTEIST. Лидия Селянко: Вся жизнь – узоры! 2020. URL: <http://artnews.one/ru/lidiya-selyanko-vsya-jizn-uzoryi.bXn9s/> (дата доступу: 25.08.2021 р.).

REFERENCES

1. Brailovskaja Halina. ART:EGO. Lidia Selianko: Dream Garden. 2021. URL: <http://be-inart.com/post/view/3657> (дата доступу: 26.08.2021 р.). [in Russian].
2. «Lidia Selianko: Dream Garden». Spivakovska ART:EGO Gallery, 2021. URL: <https://artego.center/exhibitions/kyiv/lydia-selianko-dream-garden/> (date of application: 21.08.2021 р.). [in Russian].
3. Lidia Selianko: «Moja meta – zakokhuvaty lyudej w zhyttya». [My goal is to make people fall in love with life]. 2021. URL: <https://uamodna.com/interview/lidiya-selyanko-moya-meta-zakohuvaty-lyudey-v-zhyttya/> (date of application: 22.08.2021 р.). [in Ukrainian].
4. Selianko Lidia Serhiyivna. 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9B%D1%96%D0%B4%D1%96%D1%8F_%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0 (дата доступу: 22.08.2021 р.). [in Russian].
5. lidia_selianko_art. 2021. URL: https://www.instagram.com/lidia_selianko_art/ (date of application: 27.08.2021 р.). [in Russian].
6. Lidia Selianko. 2021. URL: <https://www.lidia-art.net/> (date of application: 28.08.2021 р.). [in Russian].
7. Spivakovska. ARTEIST. Lidia Selianko: Вся жизнь – узоры! [All life is patterns!]. 2020. URL: <http://artnews.one/ru/lidiya-selyanko-vsya-jizn-uzoryi.bXn9s/> (date of application: 25.08.2021 р.). [in Russian].

УДК 7.072.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-10>**Тарас ЯРОПУД,***orcid.org/0000-0001-5398-1111*

доцент кафедри скрипки

Національної музичної академії України імені Петра Чайковського

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

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНОГО МУЗИКАНТА У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

У статті порушуються проблеми сучасних тенденцій, у їх контексті – особливостей системи музичної освіти, починаючи з початкового рівня, завершуючи рівнем професійної підготовки музиканта у консерваторії і педагога-музиканта, який обслуговує освітню систему. Акцентується увага на взаємозалежності освітніх систем і необхідності їх узгодженості, забезпечення динаміки розвитку, передусім на концептуальному рівні.

Обґрунтовується позиція, що тотальний перехід на компетентнісну освітню парадигму закладає нові стандарти якості в системі музичної освіти всіх рівнів. Представлені результати аналізу окремих концептуальних позицій розвитку музичної освіти з позиції реалізації компетентнісно орієнтованих стандартів якості. Доводиться поліфункціональність музичного навчання (у комплексі ціннісно-мотиваційної, когнітивно-пізнавальної, емоційної, психомоторної складових) і відповідних їм функцій загального розвитку особистості.

У контексті теоретичних позицій визначені умови модернізації системи музичної освіти на основі компетентнісного підходу до підготовки гри на скрипці, а також зроблена спроба сформуванати комплекс позицій, спрямованих на розв'язання зазначених протиріч у рамках підвищення рівня узгодженості взаємозалежних систем музичної освіти, забезпечення конструктивних форм їх взаємодії.

Сучасні стандарти якості освіти, компетентнісна освітня парадигма, логіка поетапного розвитку музичних компетентностей, формування учня/студента як суб'єкта свого музичного розвитку у контексті підвищення рівня своєї духовної, музичної культури трактуються як утворювальні чинники системного підходу до підвищення ефективності професійної підготовки музиканта в контексті інноваційної освіти та осучаснення освітньої діяльності на основі принципів культуровідповідності, національної ідентичності.

Ключові слова: підготовка музиканта, поліфункціональність музичного навчання, музичні компетентності, модернізація музичної освіти.

Taras YAROPUD,*orcid.org/0000-0001-5398-1111*

Associate Professor at the Department of Violin

National Tchaikovsky Music Academy of Ukraine

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

PECULIARITIES AND PROBLEMS OF SYSTEM APPROACH TO TRAINING OF A PROFESSIONAL MUSICIAN IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED EDUCATION

The article raises the issues of modern trends, i.e. the features of the music education system, starting from the amateur level and ending with the level of professional training of a musician at the conservatory and a music teacher who provides educational services. Emphasis is placed on the interdependence of educational systems and the need for their coherence, ensuring the dynamics of development, especially at the conceptual level.

The position that the total transition to the competence-based educational paradigm lays down new quality standards in the system of music education at all levels is justified here. The results of the analysis of separate conceptual positions of music education development from the position of realization of competence-oriented quality standards are presented. The multifunctionality of music education (in the complex of value-motivational, cognitive, emotional, psychomotor components) and the corresponding functions of the general development of personality is proved.

In the context of theoretical positions, the conditions for modernization of the music education system are determined on the basis of a competency-based approach to violin playing, and an attempt was also made to form a set of positions aimed at resolving these contradictions in the framework of increasing the level of coherence of interdependent systems of music education, providing constructive forms of their interaction.

Modern standards of education quality, competence-oriented educational paradigm, logic of gradual development of musical competencies, formation of pupil / student as a subject of his/her musical development in the context of raising the level of his/her spiritual, musical culture are interpreted as forming factors of systematic approach to improving

musician's training education and modernization of educational activities on the basis of the principles of cultural conformity, national identity.

Key words: *musician training, multifunctionality of music education, musical competences, modernization of music education.*

Постановка проблеми. Перспективи оновлення, приведення у відповідність до сучасних викликів часу соціокультурного простору України, його інтеграція в європейський обумовлюють необхідність переосмислення підходів до підвищення ефективності формування здатності особистості не лише орієнтуватися в культурному розмаїтті, а й активно долучатися до розвитку національного культурного середовища, значущу складову якого складають музична культура, музична освіта. На цьому акцентується увага в засадничих документах, зокрема у Законі України «Про вищу освіту» (2014) та Концепції Нова українська школа (2016).

Дослідник Т. Дорошенко класифікує ситуацію у сфері музичної освіти як кризову, в основі якої – «...протиріччя, яке виникає між сучасними та застарілими педагогічними ідеями й концепціями, між емпіричним досвідом практики музично-естетичного виховання минулого та сучасними змістовно-теоретичними підходами до цього процесу» (Дорошенко, 2013: 47).

Тенденції розвитку освітньої системи всіх рівнів та спрямувань вказують на сутнісну зміну як цільового спрямування музичної освіти, так і технологічного її забезпечення. Спостерігається своєрідне зміщення смислового навантаження музичного навчання з суто прагматичного і обов'язкового – володіння грою на інструменті (наприклад, скрипці) – у загальнокультурний контекст. Йдеться про потенціал музичної освіти, музичного виховання у розвитку природних музичних здібностей особистості, гармонізацію власного життєвого середовища, особистісну самореалізацію в ньому.

Проблема полягає в усвідомленні всіма суб'єктами освітньої діяльності сутності та значення музичного мистецтва, яке розпочинається з початкових ланок і завершується її найвищим рівнем – консерваторською музичною освітою. Вибудовується свого роду піраміда, основу якої формує масова музична культура, яка є підґрунтям для загального гармонійного розвитку дитини і виокремлення контингенту дітей, наділених особливими здібностями і талантами щодо музичного мистецтва, які усвідомлено переходять на кожний наступний етап ієрархії рівнів музичної освіти. Як стверджує Н. Гуральник «... збереження та трансляція музичних традицій залежить

від «школи» як виду культурної традиції. Саме її безперервність, взаємообумовленість традиційного та індивідуально неповторного забезпечують її продовження, розквіт, соціальне значення, унікальність» (Гуральник, 2015: 25).

Головне протиріччя в рамках зазначеної проблематики вбачаємо в невідповідності потенціалу музичної культури, музичної освіти у розвитку особистості, потенційних можливостей її долучення до світу «високої музики», як от гра на скрипці, та традиційною системою музичної освіти зі статусом необов'язкової в школі і малоперспективної у професійному житті (для широкого загалу). Зазначене протиріччя обумовлюється комплексом причин, з-поміж яких особливе значення має проблема недостатнього рівня узгодженості та послідовності рівнів музичної освіти та програмування їх розвитку на основі спільних стандартів компетентнісної освіти. І, як відзначає дослідник К. Завалко «... досягнутий у нашій країні високий професійний рівень скрипкового виконавства майже не впливає на досить скромний стан масової скрипкової культури, про що свідчить відсутність аматорського скрипкового музикування» (Завалко, 2009: 19).

Аналіз досліджень. Концептуальні проблеми системи музичної освіти, зокрема професійно-педагогічної, з позиції вимог сучасної соціокультурної ситуації (від глобальних музично-педагогічних проблем цілісності та системності музичного виховання, сучасних парадигм підготовки фахівців – до музичного ландшафту сьогодення) досліджували різні науковці: І. Аврамкова, Л. Булатова, Н. Гуральник (Гуральник, 2015), Т. Дорошенко (Дорошенко, 2013), А. Козир (Козир, 2012: 11–17), О. Рудницька, О. Олексяк, Ю. Чекан, Т. Франтова, Л. Слуцька, О. Базіков, О. Якупов, та ін. Проблеми компетентнісного підходу до модернізації сучасної музичної освіти, професійної підготовки фахівців у галузі музики були предметом досліджень таких науковців як Л. Гаврілова, А. Козир, Л. Масол (Масол, 2010), В. Мішеченко, Т. Пляченко, А. Растрігіна, Р. Савченко, В. Федоришин та ін.

У широкому контексті Л. Масол зазначає, що професійна компетентність має особистісно-діяльнісний і міжпредметний характер. Будь-який тип компетентності обов'язково включає універсальні людські якості й здібності, які не залежать від сфери їх вияву (Масол, 2010: 29).

Проблемам навчання гри на скрипці, професійної підготовки фахівців цієї галузі присвячені праці таких дослідників як О. Агаркова, М. Берляччик, А. Готсдинер, О. Гупало, І. Лесман, К. Мострас, І. Сташевська, К. Стеценко, Ю. Янкевич. Аналіз досліджень за вказаною тематикою свідчить про те, що науковці, вивчаючи різні аспекти проблем та системи загалом, акцентують увагу на необхідності посилення компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу до підвищення ефективності музичної освіти, а також удосконалення взаємозв'язків між взаємозалежними складовими системи. Вони пропонують свої змістово-технологічні підходи до удосконалення процесу навчання гри на скрипці, визначають подальші перспективи розвитку науки у заданому напрямку.

Мета статті – проаналізувати окремі концептуальні позиції розвитку музичної освіти в контексті взаємозалежності рівнів та систем музичної освіти, а також особливостей переходу на компетентнісну освітню парадигму, акцентуючи увагу на скрипковому навчанні/виконавстві, визначити загальні основи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Сприяти оптимізації системи музичної освіти, підвищенню статусу музичного виховання можна лише за умови комплексного підходу до розв'язання проблеми, відмовившись від домінування традиційної практики аспектичних, ситуативних, часто стихійних намагань її модернізації в рамках різних освітніх рівнів (дитячого садка, загальноосвітньої, музичної школи, закладів середньої та вищої спеціальної музичної освіти). Зокрема, зміни одного аспекту системи можуть дати ситуативні позитивні результати, які далі нівелюються саме через свого роду «конфлікт систем», їх розбалансованість, відсутність поетапного розвитку на спільній (за базовими принципами) концептуальній основі.

Дослідник Т. Сідлецька зазначає: «Метою професійної музичної освіти є підготовка музикантів різної спеціалізації. Весь процес розділений на три шаблі (рівні), кожен з яких має певний статус, свою функцію, вимоги до тих, що вступають, мету і конкретні завдання навчання, кваліфікаційний рівень підготовки випускників» (Сідлецька, 2012: 464). Три рівні – це музичні школи, коледжі та консерваторії (чи академії), які повинні об'єднуватись і конструктивно взаємодіяти, виробляючи єдині концептуальні підходи, які адаптуються до кожного освітнього рівня, забезпечуючи послідовність та неперервність музичної освіти, безконфліктність переходу від одного її шабля до

наступного. Закономірно, що процес спеціальної музичної освіти зароджується і виокремлюється у рамках загальної, яка слугує платформою як для розвитку масової музичної культури, так і для відбору особливо обдарованих дітей, які мають високий потенціал переходу на рівень професійної музичної освіти.

Зазначені позиції обумовлюють сутнісні проблеми музичної освіти як взаємодії систем, так і в рамках кожної окремо взятої системи, а також визначають сучасні тенденції до її модернізації, починаючи з базового загальноосвітнього рівня.

На цей період склалися особливо сприятливі умови для розширення і поглиблення системи музичного виховання на його початковому етапі, насамперед, через запровадження стандартів компетентнісної освіти, реалізації концепції «Нова українська школа» (2016). Однієї з 10 ключових компетентностей є «обізнаність та самовираження у сфері культури», яка трактується як здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Немає необхідності доводити, що ця концепція вказує на необхідність виходу за рамки вузького розуміння музичного навчання, як от оволодіння грою на музичному інструменті, а передбачає необхідність, зокрема й через музикування, розвивати свої інтелектуальні здібності, особистісні якості, а також інтеріоризуватися у світ культури для самоідентифікації, самовизначення, вибору пріоритетів перспективного розвитку. До прикладу, окреслимо комплекс функцій, реалізація яких передбачається у процесі навчання гри на скрипці:

Ціннісно-мотиваційна складова – формування інтересу і потреби до скрипкового виконавства на тлі інтеграції у світ музичного мистецтва, культури загалом з пріоритетністю національної самоідентифікації в контексті музичної культури. У загальному плані – сприяння прагненню долучення до високих цінностей, формування вишуканих смаків, формування свого життєвого простору за законами краси та досконалості.

Когнітивно-пізнавальна складова – отримання комплексу знань щодо основ скрипкового виконавства, формування здатності сприймати, інтерпретувати та відтворювати музичні твори, а також розвиток музичного мислення, реалізація потреби самовираження через спроби створення власних

музичних творів. У загальному контексті – сприяння розвитку мислення, аналітико-синтетичних, моделювальних здібностей, навчальних компетентностей. Навчання музиці стимулює розвиток мозку. Сприйняття музики активує роботу двох півкуль головного мозку, водночас посилюючи взаємодію між ними. Саме за рахунок цього музика допомагає зберегти рівновагу, гармонізувати розвиток когнітивної сфери особистості.

Емоційна складова – розвиток вміння сприймати і відтворювати музичні твори з відповідним рівнем емоційності через призму особистісних відчуттів та переживань, оволодіння засобами музичної виразності, емоційного сприйняття музичних творів. Музика – одна з небагатьох навчальних дисциплін, яка супроводжує людину впродовж життя, привносячи естетику, гармонію, реалізуючи гедоністичну функцію. У загальному контексті – розвиток емоційного інтелекту, образного мислення, наповнення життя позитивними емоційними відчуттями та ставленнями, розвиток власної емоційної культури особистості.

Складова психомоторики – оволодіння ключовими вміннями гри на скрипці через правильно сформовані ігрові прийоми, формування здатності до самоконтролю над м'язовими відчуттями, відпрацювання штрихів, якісне звуковидобування, зважаючи на взаємозалежність інтонації та якісного звуку. Нарощування здатності до впевненого виконання, починаючи від повторювання учнем ігрових прийомів та доведення їх до автоматизму, намагання постійно удосконалювати власний скрипковий звук. У загальному контексті – розвиток координації рухів, здатності до усвідомлених і керованих рухових дій (рухова активність особистості, сфера її моторики), інтеграція психічної та рухової/м'язової діяльності, що в цілому трактується як цінне надпредметне вміння, необхідне для навчальної діяльності загалом.

Змістове наповнення музичної освіти вказує на можливість розвитку зазначених сфер розвитку на основі світових скрипкових шкіл і методик (Петра Столярського, Леопольда Ауера, Леопольда Моцарта, П'єра Байо, П'єра Роде, Рудольфа Крейцера, Карла Флеша, Ієгуді Менухіна, Володимира Григор'єва, Абрама Ямпольського, Юрія Янкелевича, Едуарда Пудовочкіна, Савелія Шальмана, Валентини Якубовської, Степана Мільтоняна, Гези Зілвея, Золтая Кодая, Шинічі Сузукі) та національних, які базуються на традиціях української скрипкової школи (Веніаміна Зельдіса, Олексія Горохова, Ольги Пархоменко, Вадима Стеценка, Олександра Лисаковського, Богодара Которовича, сучасного українського викладача Наталії Плах-

цінської, авторський метод подачі навчального матеріалу якої відзначається психотерапевтичною спрямованістю, що сприяє вільному та творчому розвитку особистості дитини). Зазначена палітра функцій та зміст музичної освіти в контексті загальної вказує на широкий спектр дії, гармонізуючи загальний та спеціальний музичний розвиток дитини, а також мотивуючи її до адекватного ставлення до музики і оцінювання її як сфери своїх пріоритетних інтересів, в перспективі – професійних. Формуються умови, за яких кожний попередній рівень освіти (спочатку загальної, потім музичної) виокремлює тих випускників, які мають здатність і потребу до подальшого росту, тобто на ціннісно-мотиваційному рівні роблять усвідомлений вибір на користь продовження навчання на вищому рівні складності, отримавши необхідні спеціальні музичні та загальноосвітні компетентності.

Закономірно, що оновлена концепція музичної освіти, починаючи від елементарного рівня, завершуючи найвищим професійним (консерваторія) потребує фахівців, які могли би реалізувати ці складні функції на етапі трансформації від музичних знань та вмінь (інформаційно-репродуктивна освіта) до музичної компетентності (особистісно зорієнтована, компетентнісна освіта). Фахівець має бути ерудованим в галузі музичного мистецтва, успішним музикантом з особистісно-орієнтованим підходом та методикою професійної діяльності.

На етапі переходу від загальної музичної освіти до професійної важливо сформувати ситуацію ефективного відбору майбутніх фахівців через зустрічний рух закладу професійної освіти і ймовірного абітурієнта до прийняття консолідованого рішення щодо доцільності і перспектив «входження» до світу професійної музики, професійної підготовки музикантів. Це має бути не ситуативний відбір (традиційний варіант), а тривалий процес самовизначення і що особливо важливо – діагностики компетентностей, які в подальшому призведуть до самореалізації особистості музиканта у його професії. Критеріально-діагностичний інструментарій закономірно має запропонувати заклад професійної освіти. Цей процес є однаково важливим для обох сторін, оскільки вбезпечить претендента від немотивованих і нераціональних виборів, які неодмінно призведуть до професійного вигорання і пов'язаних з ним життєвих криз, навчальний заклад вбезпечить від неуспішних студентів, як результат – бездарних фахівців у перспективі.

І в рамках цього періоду якщо ми будемо культивувати традиційний підхід, тобто декла-

рувати напрямок посилення жорсткого відбору студентів-абітурієнтів для музичної освіти, як то: для навчання у музичних школах віднаходити талановитих дітей, відновивши ретельний відбір при зарахуванні їх до навчання, ризикуємо втратити масовість, без якої музика залишиться «для обраних». Окрім того, може бути потенційно талановитий музикант з несформованими спеціальними компетентностями, у зв'язку з чим при конкурсному відборі він однозначно буде втрачати (історія знає значну кількість випадків нездатності системи виявити талант як приховані потенційні можливості). У цьому плані нелогічною і деструктивною виглядає «тенденція до оптимізації музичної освіти, фактично до закриття музичних шкіл».

Більш виправданою є жорсткість відбору фахівців для викладацької роботи. Для роботи у музичних школах і коледжах приймати вчителів на конкурсній основі, враховуючи рівень володіння інструментом, знання дитячої психології, участь у конкурсах, науково-методичних конференціях, майстер-класах, рівень самоосвіти і ознайомлення з сучасними тенденціями у галузі музичного виховання. Однак тут також важливо не допустити формалізму, як от оцінювати фахівця не за рівнем реальної музично-педагогічної компетентності як інтегральної здатності до якісного професійного навчання, а за кількісними показниками наявних напрацювань (дисертації, кількість публікацій, участь у конференціях та ін.)

Перехід на систему компетентнісної освіти у всіх освітніх закладах є безальтернативним і проблема полягає в тому, аби забезпечити динамічний та поетапний перехід від інформаційно-репродуктивного навчання до компетентнісного. До того ж важливо уникнути копіювання інноваційних технологій, а забезпечити їх інтеріоризацію у свою практику, максимально зберігши свій особистісно-зорієнтований стиль діяльності, а також свої цінні напрацювання та надбання за період практичної діяльності. Дослідниця А. Козир доводить, що до професійної компетентності вчителя музики входить сукупність мистецтвознавчих та загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, творчого використання ціннісного досвіду, теоретико-практичної готовності до його використання (Козир, 2012: 11–17).

Виходячи з вищезазначеного, слід акцентувати увагу на тому, що основними характеристиками компетентнісного підходу є особистісно-зорієнтовані технології діяльності, які реалізуються через взаємодію досвідів того, хто вчить, та того, хто

вчиться. Тобто структуру навчальної діяльності складає суб'єкт-суб'єктна взаємодія його учасників, в рамках якої в учня/студента культивується відчуття, що не його навчають, а він навчається, а досвідчені педагоги допомагають йому у цьому (виконують функції фасилітатора, асистента, експерта, консультанта та ін.). Це особливо важливо для музичного мистецтва, оскільки у такий спосіб проєктується «зростання» музиканта, тобто його становлення на основі «Я-концепції», ретельно зберігаючи та активуючи його унікальні особистісні якості, пов'язані з індивідуальністю сприйняття, інтерпретації та відтворення музичного твору. Лише за таких умов процеси творення будуть домінувати над процесами відтворення, і що головне – у такий спосіб музикант формує персоналізоване музичне середовище, інтегроване у свій життєвий простір. Це і є основа особистісної самореалізації і найбільш потужний чинник формування музиканта, фахівця, для якого професійна діяльність стає значущою складовою життєвого простору (а не спосіб заробляння засобів для життя). У цьому контексті більш ефективною буде практика не стільки жорсткого відбору найкращих зовнішніми експертами, скільки диференціації за критеріями успішності навчання, зокрема оволодіння грою на музичному інструменті, за принципами природо відповідності процесу вияву найбільш обдарованих.

Ми визначили умови осучаснення системи музичної освіти на основі компетентнісного підходу до підготовки музиканта-скрипаля, які передбачають динаміку переходу до освітньої діяльності нової якості:

1. Осмислити нові цілі, тенденції сутність музичної освіти (методики навчання гри на скрипці) у контексті нової компетентнісної системи освіти, порівнявши її з класичною, інформаційно-репродуктивною та визначити пріоритетні напрями оптимізації для всіх її суб'єктів: навчального закладу, викладача, учня/студента.

2. Розвивати багаторівневу систему музичної освіти (навчання гри на скрипці) через призму єдиної концепції забезпечення умов для поетапного нарощування компетентностей та виокремлення активу (найбільш обдарованих учнів/студентів) для продовження навчання на вищому рівні складності з адекватним мотиваційно-змістовим супроводом процесу.

3. Період переходу від початкової музичної освіти до професійної зробити предметом особливої уваги та системного дослідження, який починається в рамках попередньої системи, тобто задовго до ситуації фінального професійного вибору випускників і супроводити його необхід-

ними критеріально-діагностичним інструментарієм, спонукально-спрямовувачими заходами.

4. Для фахівців, які працюють в системі музичної освіти різних рівнів, забезпечити можливості для якісної післядипломної освіти через дотримання принципів елективності та добровільності, поєднання формальних, неформальних, інформальних форматів навчання, а також забезпечити їх необхідними інформаційними матеріалами та технологічним супроводом щодо роботи з ними.

5. Формувати систему дискусійних платформ для фахівців та студентів, в рамках яких обговорювати найбільш актуальні проблеми, прогресивні освітні практики і – що не менш важливо – на цьому тлі формувати команди фахівців-дослідників за пріоритетними групами інтересів.

6. Створити платформу для спеціального розвитку особистісних якостей фахівця, його духовної культури, орієнтованої на збереження та примноження художньо-мистецьких, музичних традицій, формування свого індивідуального стилю виконавської та музично-педагогічної діяльності, забезпечення особистісної самореалізації у професії.

У плані узгодженості, взаємозалежності та взаємодії систем музичної освіти, починаючи від елементарної, завершуючи найвищим професійним рівнем – консерваторської, ми на основі аналізу літературних джерел та власної практики музично-педагогічної діяльності зробили спробу сформулювати комплекс позицій, спрямованих на розв'язання зазначених вище протиріч:

1. Важливим є формування фундаментальних концептуальних положень модернізації музичної освіти в Україні в рамках переходу на компетентнісну модель, до якого би долучилися всі суб'єкти цього сегмента освітньої системи. Іншими словами, у всіх музикантів-педагогів має формуватися позиція суб'єкта інноваційних процесів, мати відчуття власної причетності до творення концептуальних, змістових та технологічних підходів до процесу приведення музичної освіти до

сучасних стандартів якості.

2. Доцільно посилити дослідницьку діяльність з проблем взаємозалежності та взаємодії освітніх систем як на академічному рівні, так і прикладному, вибудовуючи моделі формування конструктивних взаємовідносин та консолідованої співпраці як по-вертикалі, тобто різних, об'єктивно взаємозалежних рівнів музичної освіти, так і по-горизонталі – інституцій в рамках одного рівня.

3. Практикувати інтерактивні форми взаємодії дослідників, дослідницьких структур в рамках виконання спільних проектів за пріоритетними інтересами педагогів-музикантів, науковців на міжпредметному, між інституційному рівнях, включаючи у дослідницькі групи також студентів, стейкхолдерів, інших зацікавлених осіб.

Висновки. Отож система професійної підготовки музиканта, педагога-музиканта розпочинається з елементарної музичної освіти, яка концептуально має виконувати функції закладання стандартів компетентнісної освітньої парадигми, формування широкої аудиторії майбутніх слухачів з необхідними компетентностями щодо слухання та сприйняття якісної музики, для яких музика стане значущою складовою життя, гармонійного розвитку їх як особистості. І особливо актуальною є та позиція, що початкова ланка має закладати фундамент системи ціленаправленого та поетапного розвитку компетентностей на основі «Я-концепції» в системі суб'єкт-суб'єктних взаємин, проектуючи кожний наступний етап розвитку – аж до найвищого академічного.

Системотвірними чинниками виступатимуть сучасні стандарти якості освіти, компетентнісна освітня парадигма, логіка поетапного розвитку музичних компетентностей, формування учня/студента як суб'єкта свого музичного розвитку у контексті підвищення рівня своєї духовної, музичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуральник Н. Історія музичної освіти України: курс лекцій для [студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування]. Київ: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2015. 2-е вид., виокремлено та конкретизовано історичний дискурс. 31 с.
2. Дорошенко Т. Проблема музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) як предмет історико-педагогічного дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108. 1.: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_47.
3. Завалко К. Методичні засади навчання дітей дошкільного віку гри на скрипці. Київ: Видавництво НПУ імені М. Драгоманова, 2009. Режим доступу: <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5836/Zavalko.pdf?sequence=1>
4. Масол Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: метод. посіб. для вчителів. Київ: Пед. думка, 2010. 228 с.

5. Сідлецька Т. Музична освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. праць*. Київ: Міленіум, 2012. Вип. XXIX. С. 464.
6. Козир А. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. Вип. 11 (246). С. 11–17.

REFERENCES

1. Guralnyk, N. (2015). *Istoriia muzychnoi osvity Ukrainy: kurs leksii dlia studentiv muzychnykh spetsialnestei VOZ mystetskoho spriamuvannia* [History of music education in Ukraine: a course of lectures for students of musical specialties of art direction in higher educational institutions]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. Drahomanova. 2-e vyd., vyokremlyeno ta konkretyzovano istorychnyi dyskurs. 31 s. [in Ukrainian].
2. Doroshenko, T. (2013). *Problema muzychno-estetychnoho vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) yak predmet istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia*. [The problem of music and aesthetic education of primary school students in Ukraine (second half of XX – early XXI century) as a subject of historical and pedagogical research]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. Shevchenka. Pedahohichni nauky*. Vyp. 108. 1. Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_47 [in Ukrainian].
3. Zavalko, K. (2009). *Metodychni zasady navchannia ditei doshkilnoho viku hry na skryptsi* [Methodical principles of teaching preschool children to play the violin]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. Drahomanova. Access: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5836/Zavalko.pdf?Sequence=1> [in Ukrainian].
4. Masol, L. (2010). *Formuvannia bazovykh kompetentnostei uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u systemi intehratyvnoi mystetskoї osvity* [Formation of basic competencies of secondary school students in the system of integrative art education]: metod. posib. dlia vchyteliv. Kyiv: Ped. dumka. 228 s. [in Ukrainian].
5. Sidletska, T. (2012). *Muzychna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy* [Music education in Ukraine: state, problems, prospects]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury: zb. nauk. prats*. Kyiv: Milenium. Vyp. XXIX. 464 s. [in Ukrainian].
6. Kozyr, A. (2012). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoї maisternosti vykladachiv mystetskykh dystsyplin* [Pedagogical conditions for the formation of professional skills in teachers of art disciplines]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. Vyp. 11 (246). Pp. 11–17. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.112.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-11>

Руслана НОВІКОВА,

orcid.org/0000-0001-7523-3552

*студентка II курсу магістратури кафедри німецької філології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна) novikovarusya@gmail.com*

Вероніка ГАНЕЧКО,

orcid.org/0000-0001-8131-2257

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна) v.ganechko@ukr.net*

ЛЕКСИКА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПАРАЛІНГВІСТИЧНИХ ДІЙ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена розгляду гендерної специфіки дієслівної та іменної лексики на позначення паравербальних дій. Лексика на позначення паравербальних дій репрезентує собою окремий клас одиниць, що включає комунікативно значущі дії учасників комунікації: жести, міміку, пози, голосові прояви тощо. Здійснено спробу теоретично обґрунтувати особливості вираження гендерного аспекту в німецькомовній лексиці. Автори зауважують, що опис вербальних і паравербальних явищ з точки зору їхньої гендерної природи є наразі досить актуальним, адже цікавить багатьох дослідників і відбиває сучасні тенденції щодо гендерного питання у соціумі.

У статті окреслюються основні напрями паралінгвістичних досліджень, а також коротко висвітлюється історія виникнення гендерного підходу в лінгвістиці. Зазначаються головні тенденції і підходи до вивчення мовної і немовної поведінки чоловіків і жінок. Стверджується, що особливості невербальної поведінки учасників комунікативної взаємодії впливають на її перебіг і допомагають правильно декодувати повідомлення.

Автори окремо зупиняються на описі характеристик мовленнєвих дій чоловіків і жінок, зазначаючи, що їхні гендерні розбіжності полягають у ступені гучності та чіткості. З іншого боку, зміни соціального статусу жінки, можливість займати посади, що у недалекому минулому вважалися типово "чоловічими", вплинули не тільки на манеру її мовної поведінки, а й на паравербальні прояви.

Автори приходять до висновку, що немовні прояви учасників комунікації мають регулярне вираження у мові, зокрема типова паравербальна поведінка чоловіків і жінок описується відповідними мовними засобами. Перспективним вбачається подальше вивчення лексики на позначення невербальних дій у гендерному аспекті на матеріалі інших мов, зокрема у порівняльному аспекті, а також з урахуванням лінгвокультурологічних ознак.

Ключові слова: *паралінгвістика, гендер, невербальна комунікація, комунікант, паралінгвістика.*

Ruslana NOVIKOVA,

orcid.org/0000-0001-7523-3552

*Second-Year Master's Student at the Department of German Philology
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
(Cherkasy, Ukraine) novikovarusya@gmail.com*

Veronika HANIECHKO,

orcid.org/0000-0001-8131-2257

*PhD of Philology,
Associate Professor at the German Philology Department
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
(Cherkasy, Ukraine) v.ganechko@ukr.net*

LEXICON DESIGNATING PARALINGUISTIC ACTIONS: GENDER ASPECT

The article is concerned with gender specifics of verbal and nominal lexicon designating paraverbal actions. The lexicon which designates paraverbal actions represents a separate group of linguistic units that comprise communicators'

actions relevant for communication: gestures, mimics, posing, vocal manifestations etc. In the article we give the rationale behind the specifics of gender manifestations in the German lexicon. The description of verbal and paraverbal phenomena from the gender aspect is currently of great interest, being investigated by many linguists and resonating with up-to-date tendencies of gender issues in the community.

The article describes the main domains of gender aspect exploration and briefly outlines its incremental development. The paper illuminates main scientific tendencies and approaches in the study of male and female verbal and nonverbal behaviours. It is claimed that specific features of male and female nonverbal communication influence human interaction and help to decode a message correctly.

We investigate the characteristics of male and female speech actions pointing out that gender differences are found in the degree of distinctiveness and loudness. Changes in the social status of women, opportunities to get higher positions, which used to be considered as «male», influenced not only female speech behaviour but paraverbal manifestations as well.

We conclude that non-verbal manifestations of communicators can be regularly fixed in speech, in particular typical male and female paraverbal behaviours are described with corresponding linguistic units.

Further research prospects include the further investigation of the lexicon designating non-verbal actions in the aspect of gender differences in various languages, specifically their comparison and consideration of linguistic and cultural features.

Key words: paralinguistics, gender, nonverbal communication, communicator, paralinguistics.

Постановка проблеми дослідження визначена спрямованістю багатьох сучасних лінгвістичних розвідок на розгляд мови через призму гендерного аспекту. У мові відтворено результати концептуалізації й категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду народу, його культурні норми й цінності. Одним із найбільш важливих аспектів для становлення людини в соціумі є соціально-комунікативна система, тобто сукупність кодів і субкодів, що використовуються в даному мовному співтоваристві і знаходяться один з одним у відносинах функціональної додатковості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Людина протягом багатьох століть розглядається в науці та філософії в широкому онтологічному сенсі з різних позицій: людина – Бог, людина – природа, людина – соціум тощо. Актуальність мовної інтерпретації невербальної поведінки не тільки посилюється, але й визначає специфіку сучасних досліджень, а саме: а) вербальних номінацій невербальних елементів (Г. Блінова, С. Гончаренко, В. Костомаров); б) взаємодії вербальних і невербальних засобів комунікації (Н. Грейдіна, Л. Солощук); в) кінетичної мови (Т. Глущенко, А. Пахар); г) невербальних форм відображення емоцій (Н. Багдасарова, М. Маякіна). На сучасному етапі розвитку мовознавства вчені все більш зацікавлені проведенням також і гендерних досліджень. Істотні зміни в цій дослідницькій парадигмі пов'язані з переглядом цілей і завдань за допомогою нових напрямів і методик вивчення гендеру в мовознавстві. Не зважаючи на те, що це відносно новий лінгвістичний напрям, гендерний аспект вивчення невербальної поведінки має особливий попит в межах різних мовознавчих розділів, а саме: в гендерній лінгвістиці, невербальній семіотиці, в

психолінгвістиці як на матеріалі різних мов, так і різних мовних рівнів.

Мета і завдання статті – теоретично обґрунтувати особливості вираження невербальних компонентів, що відображають гендерний аспект у лексиці німецької мови.

Матеріали й методи дослідження. Матеріалом дослідження є німецька художня література. Під час аналізу художніх текстів застосовано описовий і контекстуальний методи.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні виникає все більше лінгвістичних розвідок, що зорієнтовані на виділення гендерних відмінностей невербальної комунікації різних мов. Центром уваги гендерних студій є культурні та соціальні, а також мовні та невербальні чинники, що визначають ставлення суспільства до чоловіків та жінок, поведінку особистостей у зв'язку із приналежністю то тієї чи іншої статі, стереотипи щодо чоловічих та жіночих якостей.

Проблематика гендерного аспекту активно досліджується у мовознавстві. Так, дослідники описують репрезентацію гендерного аспекту в лексиці (Ю. И. Кремер, В. В. Потапов, О.М. Токарева, А.Г. Шиліна), граматиці (М.В. Ласкова, О.М. Холод), лексикографії (О.А. Васькова, М.С. Колеснікова), вивчають відображення гендерних стереотипів у мовній свідомості (О.М. Біла, О.С. Бондаренко, Ван Ердон), у різних типах дискурсу (І.С. Баженова, Т.В. Братусь, В.І. Коваль). До сфери вивчення гендерних досліджень також потрапляють комунікативні стратегії (А.П. Мартинюк, А. Мулак, А.В. Кириліна), специфіка вербальної та невербальної комунікативної поведінки (О.І. Горошко, Р. Дунбар, Н. Дункан, Г.Ю. Крейдлин), мова засобів масової інформації (М. Мамич, М.В. Томксяя, Р. Фоулер) тощо.

Питання вивчення гендерних аспектів комунікації вперше постало в полі зору представниць феміністського руху і засновниць гендерної лінгвістики у 70-80х роках минулого сторіччя. Письменниця-феміністка Анна Лівія Браун (1955 — 2007) зауважила, що до цього майже винятково чоловіки-антропологи, досліджуючи різні аспекти суспільного життя, надавали перевагу вивченню насамперед чоловіків, тим самим не помічаючи жінок. Пізніше це питання розглядали англійський дослідник в сферах психології людської поведінки Вільям Стефенсон (1902 — 1989), Адам Кендон (1934), російський лінгвіст-семіотик Г.Ю. Крейдлин (1946) та ін.

Французький антрополог, етнограф, соціолог і культуролог К. Леві-Строс, досліджуючи у 1930-х роках життя південноамериканського племені бороро, повідомив: «Наступного дня все село відпливло на тридцяти каное, залишивши нас самих у порожніх будинках разом із жінками та дітьми». А. Браун обурило те, що К. Леві-Строс в одному реченні тричі підтвердив, що не вважає жінок і дітей за рівних собі людей: «... як «усе» село могло поїхати, якщо залишилися жінки й діти, і чому в такому разі антропологи вважали себе самими, а також чому вони вважали будинки порожніми, якщо там залишилася принаймні половина населення» (Фоменко, 2004: 456).

На початку досліджень в галузі гендерної лінгвістики увага була зосереджена здебільшого на семантичних, граматичних і фонетичних особливостях жіночого мовлення. В ході розвитку пізніші дослідження гендерних особливостей комунікації почали звертати увагу на дискурсивні моменти спілкування одностатевих і різностатевих групах, а саме: контекст спілкування (хто говорить? кому говорить, з якою метою говорить?), припустима та неприпустима тематика, розподіл за часом процесу говоріння/слухання, перебивання чи дотримання черги під час обміну репліками, асертивність і частота запитань, ввічливість тощо.

Американська авторка і професорка з лінгвістики Дебора Таннен зайняла у гендерних дослідженнях екстремальну позицію, зазначивши, що чоловіки та жінки спілкуються настільки по-різному, що можна описувати їхню взаємодію термінами міжкультурної комунікації (Tannen, 1991: 245). Схожі позиції займає вчений в області досліджень жіночої комунікації Черіс Крамара, стверджуючи наступне: «особливості «чоловічої» комунікації нав'язуються всьому суспільству у формі загального стандарту, що спонукає жінок «конвертувати» свої унікальні ідеї, переживання та власне значення до чоловічих стандартів задля

того, щоб бути почутими. Причинами такого положення він вважає різне сприйняття світу чоловіками та жінками, оскільки їхній світогляд формується різним життєвим досвідом, а саме, різними функціями та обов'язками в соціумі. На думку Ч. Крамара, чоловіки відтісняють ідеї і уявлення жінок від публічної уваги та схвалення і таким чином закріплюють свою владу політичними засобами (Kramarae, 1981: 98).

У процесі дослідження думки вчених щодо природи паравербальних засобів комунікації з огляду на гендерну приналежність (чи є жести набутими, культурно обумовленими, чи генетичними) розділилися. Наприклад, більшість чоловіків одягають пальто починаючи з правого рукава, в той час жінки – з лівого. Пропускаючи жінку на багатолюдній вулиці, чоловік, проходячи, зазвичай розвертається до жінки, жінка ж проходить повз, відвернувшись від нього.

Отже, гендерні відмінності, що виражаються у невербальній поведінці, полягають у тому, що не залежно від реальної статі виконавця жестів вони розцінюються як суто чоловічі та, відповідно, суто жіночі.

Виділяють чоловічі пози, жести рук і ходу. Наприклад, сидіти, розвалившись у кріслі; стояти, широко розставивши ноги; чухати потилицю, потирати руки; стукнути кулаком по столу; хрустити пальцями. Жіночий стиль поведінки теж знаходить своє відображення в особливих позах, ході та жестах: наприклад, поправити волосся; злегка нахиливши голову; сидіти, зімкнувши коліна; ходити, похитуючи стегна. Чоловічий стиль комунікації – активний і предметний, але водночас змагальний і конфліктний. Чоловіки надають перевагу змісту спільної діяльності, аніж індивідуальній симпатії до партнера. Їхнє спілкування відрізняється емоційною стриманістю. У процесі взаємодії найважливішою для чоловіків є інформація, тобто факти, цифри і результати. Під час спілкування жінки намагаються скоротити дистанцію між собою та партнером, орієнтуються на встановлення хороших стосунків, в той час як чоловіки – підтримують дистанцію та часто обирають роль «одинокого воїна», який повинен завоювати, оволодіти ситуацією. Для них характерні такі засоби невербальної комунікації: *die Knöchel knacken* (хрустити пальцями), *den Hals kratzen* (почухати шию), *die Hände (zu Fäusten) ballen* (стискати руки в кулаки), *mit breiten Beinen sitzen* (сидіти, широко розставивши ноги).

Гендерно маркованою вважають й таку ознаку, як якість мовлення, зокрема, характеризуючи мовлення чоловіка, використовують такі маркери: *das*

Maul aufreißen (говорить твердо, грізно), *mißtönig schreien* (горланить). Характеристика жіночого мовлення вербалізована такими лексемами: *sich ausreden* (виговоритися), *in Wut greifen* (випалити), *abbetteln* (випрошувати), *sprutzeln* (передражнювати, лоскотати нерви), *brummen* (бурчати), *liebepoll sprechen* (ніжно говорити), *seufzen* (зітхати), *leise und langsam sprechen* (повільно й тихо говорити) тощо. Отже, паралінгвістичні ознаки мовлення жінок і чоловіків мають протиставлення у гучності і чіткості, адже жінки спілкуються здебільшого тихіше і повільніше, а чоловіки — голосніше і чіткіше.

Аналіз художніх текстів з позицій його гендерного авторства ілюструє певні розбіжності мовлення чоловіка й жінки, зокрема в самозвертанні. Відзначають, що при цьому жінки обирають більш критичні формули, а чоловіки надають перевагу позитивно забарвленим звертанням, порівн.: «*Das hat sie getan, du bist Idiotin! Nun, du Narr, du selbst hast dieses Chaos angerichtet!*» (мовцем виступає жінка); «*Bei Gott, Liebes, steh auf! Auf dem Hof ist es schon ganz dunkel ... Na, Halle ... denk dran, dass du ein Meister des Boxsports bist ...*» (мовцем є чоловік).

Розглядаючи особливості мовної поведінки чоловіків та жінок в процесі комунікації Р. Лакоффа та Д. Камерон зазначають, що «жіноча мова менш категорична (в порівнянні з чоловічою): її характеризує використання мовних засобів «самозахисту», засобів, що демонструють «слабкість», невпевненість комуніканта в спілкуванні (наприклад, таких, як «пусті» прикметники, запитання-уточнення типу «*Es ist doch so?*», питальна інтонація в стверджуючих висловленнях і т.д.)» (Двинянинова, 2002: 141). Наприклад, чоловік в пристрасті знаходиться наче «в іншому вимірі» і сприймає щирий, майже інтимний характер спілкування з жінкою, що до нього направляє, як можливість не тільки освідчитися в любові до неї: «*Also wisse, dass ich dich dumm, wahnsinnig liebe ...*», але й виразити по-чоловічому відчуття, що його захопило: «*Er drehte sich schnell um, warf ihr einen verschlingenden Blick zu und zog sie, beide Hände fassend, plötzlich an seine Brust*».

З іншого боку, «сучасне життя змінило рольові ознаки статі та взаємостосунки між ними» (Нєпп, 2007: 68), а процеси розвитку суспільства надали можливість жінкам більш активно виявляти себе, що призвело останнім часом навіть до зміни комунікативних ролей. Зокрема жінка-керівник, «бізнесвумен», жінка-військовослужбовець, жінка-водій тощо повинні дотримуватись чоловічого стилю в комунікації, інакше вони не зможуть

досягнути успіху в обраній соціальній ролі. При цьому оцінка жіночої комунікативної поведінки експонується з позицій чоловічого світогляду. Наприклад, образ жінки-судді містить наступні оцінні характеристики:

- непередбачуваність («*Die Richterin weigerte sich, den Forderungen des Anwalts ohne jede Formulierung nachzukommen*»),

- емоційність («*Der ganze Saal wischt sich die Tränen weg, die Richterin hält sich kaum zurück*»),

- схильність до співчуття («*Die Richterin versuchte, die Frau zu beruhigen, aber es war schwierig, die Worte zu finden*»),

- категоричність, що межує з упертістю («*Wir haben die Richterin für eine halbe Stunde überredet, die Diskussion zumindest auf morgen zu verschieben*») (*aus Zeitungsseiten*).

Найбільш яскраве вираження гендерних відмінностей мають ті комунікативні ситуації, в яких особливе значення відіграють соціальні та інтерактивні кінетичні змінні, такі як статус, роль, мотивація, психотип особистості, нормативне очікування, установки, преференції та ін. Положення жінки в суспільстві, різні стереотипні уявлення складним чином впливають на вираження невербальних компонентів, а саме: прагнення уникнути санкцій за девіантну жестову поведінку («непристойні жести», «зухвалі погляди» та ін.), а також часто помітна скутість і несвобода в рухах.

Чоловікам і жінкам притаманне маркування власного ставлення до партнера діалогу. Поза жінки характеризується фронтальною орієнтацією по відношенню до людини, яка симпатизує їй, та бічною орієнтацією до людини, яка викликає в неї відразу. За умови симпатії до чоловіка, як правило, жінка привітно посміхається, і навпаки, якщо присутня неприхильність, посмішка відсутня, або вона не щира чи крива. Чоловіки в спілкуванні з чоловіками, які викликають байдужість або неприязнь, часто трохи відхиляють тулуб убік (Щотка, 2019: 52).

Цікаві спостереження наводять дослідники щодо тактильних гендерних відмінностей, зокрема під час одностатевої та різностатевої комунікації. Так, Сергій Гарькавець відмічає, що «жінка у чотири рази скоріше доторкнеться до іншої жінки, ніж до чоловіка» (Гарькавець, 2015: 41). З іншого боку, Н. Хенлі виявила, що тактильні контакти здебільшого ініційовані молодими чоловіками щодо молодих жінок, аніж самими жінками. Вона запропонувала розглядати цей факт як логічна послідовність наступного ланцюга: педагог – учень, слідчий – підозрюваний, господар – слуга. Якщо прояв буде ініційова-

ний підлеглими, або ж будуть спостерігатися аналогічні дії у відповідь, це сприймається, як щось неприпустиме чи образливе. В такому разі дотик чоловіка до жінки має не лише прояв симпатії, а й влади. Навпаки, коли ініціатором цього ж жесту виступає жінка, це найчастіше розглядається як вияв сексуального інтересу, оскільки в суспільстві історично сформована думка, що апріорі не наділяє жінку більш високим соціальним статусом, аніж чоловіка. Ці твердження були експериментально доведені Т. Голдбергом та М. Катцом на матеріалі рекламних зображень, що виявили зростаючий рейтинг доміантності осіб, які торкаються інших та спадаючий рейтинг осіб, яких торкаються не залежно від статі, статусу чи віку (Крейдлин, 2003: 158).

Висновки й перспективи. Отже, можемо зробити висновок, що паравербальні дії учасників комунікативної взаємодії мають регулярне вираження в мові, адже вони допомагають правильно інтерпретувати їхні мовленнєві дії. Гендерно маркована лексика на позначення невербальних дій у німецькій мові утворює окрему лексичну групу і використовується для опису немовних проявів чоловіків та жінок. Вона потребує подальшого аналізу, зокрема на матеріалі різних мовних джерел, що дасть змогу простежити різноманітні зв'язки в соціумі та свідомості народу. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі гендерно маркованої лексики, що характеризує паравербальні дії мовців, у порівняльному аспекті на матеріалі різних мов, зокрема німецької та англійської.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарькавец С. А. Психология невербального общения: учебное пособие. Северодонецк: «Петит», 2015. 214 с.
2. Двинянинова Г.С. Язык, речь, коммуникативное поведение индивидов в призме англоязычных гендерных исследований. Изменяющийся языковой мир. 2002. С. 139-146.
3. Крейдлин Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации: культурно-универсальные и культурно-специфические особенности невербального коммуникативного поведения. Гендер : Язык. Культура. Коммуникация. Материалы III Международной конференции 27–28 ноября 2003 г. М. : МГЛУ, 2003. С. 67–68.
4. Нэпп М. Невербальное общение. Мимика, жесты, движения, позы и их значение. Полное руководство по невербальному общению. СПб: Прайм-Еврознак, 2007. 512 с.
5. Фоменко О. С. Гендер і мова. Основи теорії гендеру : Навчальний посібник. Київ: «К.І.С.», 2004. – С. 456–475.
6. Щотка. О.П. Гендерна психологія: навч. посіб. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2019. 359 с.
7. Kramarae C. Women and men speaking: frameworks for analysis. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981. 194 с.
8. Tannen D. You just don't understand: women and men in conversation. New York: Ballantine, 1991. 352 p.

REFERENCES

1. Har'kavets S. A. Psihologia neverbal'nogo obshenia [The Psychology of Nonverbal Communication]. Tutorial. Severodonetsk: «Petit» House Publishers, 2015. 214 p. [in Russian]
2. Dvinianiniva G.S. Yazyk, rech', kommunikativnoye povedeniye individov v prizme angloyazychnykh gendernykh issledovaniy. Izmenyayushchiysya yazykovoy mir. [Language, Speech, Individual Communicative Behaviour: Gender Aspect. The Changing Linguistic World]. 2002. P. 139-146. [in Russian]
3. Kreydlin G. E. Muzhchiny i zhenshchiny v neverbal'noy kommunikatsii: kul'turno-universal'nyye i kul'turno-spetsifichnyye osobennosti neverbal'nogo kommunikativnogo povedeniya. Gender : Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya. [Men and Women in Nonverbal Communication: Universal and Specific Cultural Features of Nonverbal Communicative Behaviour. Gender: Language. Culture. Communication]. III International Conference 27–28 November 2003. – M. : MSLU, 2003. P. 67–68. [in Russian]
4. Knapp M. Neverbal'noye obshcheniye. Mimika, zhesty, dvizheniya, pozy i ikh znacheniye. Polnoye rukovodstvo po neverbal'nomu obshcheniyu. [Nonverbal Communication. Mimics, gestures, movements, posing and their meaning. A Complete Tutorial on Nonverbal Communication]. D. Hall. – SPB: Euroznak, 2007. 512 p. [in Russian]
5. Fomenko O. S. Hender i mova. Osnovy teoriiy henderu. [Gender and Language. The Basics of Gender Theory]. Tutorial. Kyiv: "K.I.C." House Publishers, 2004. P. 456–475. [in Russian]
6. Shiotka O.P. Henderna psykholohiya. [Gender Psychology]. Tutorial. Nizhyn: Publisher PE Lysenko M.M., 2019. 359 p. [in Russian]
7. Kramarae C. Women and men speaking: frameworks for analysis. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981. 194 p.
8. Tannen D. You just don't understand: women and men in conversation. New York: Ballantine, 1991. 352 p.

УДК 821.161'04:398.22]=111=112.2(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-12>

Інна ОКАТЬЄВА,
orcid.org/0000-0003-4450-1731
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
(Харків, Україна) iwaninna@ukr.net

ОБРАЗИ ЗІ СВІТУ ПРИРОДИ У «СЛОВІ О ПОЛКУ ІГОРЕВІМ» ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА АНГЛІЙСЬКУ (В. НАБОКОВ) ТА НІМЕЦЬКУ (Р.М. РІЛЬКЕ) МОВИ

Стаття присвячена виявленню особливостей потрактування художніх образів зі світу природи у «Слові о полку Ігоревім» у тексті оригіналу та специфіки передачі їх у англomовному перекладі В.Набокова та німецькомовному – Р.М.Рільке. Актуальність розвідки полягає в тому, що особливості перекладу шедеврів світової літератури завжди залишаються у фокусі уваги дослідників-літературознавців, а «Слово» – знакова художня пам'ятка, яка вже багато років була і є невичерпним джерелом для міждисциплінарного дослідження науковцями різного профілю.

Природа у «Слові о полку Ігоревім», персоніфікована в образах тварин та птахів, має безпосередній вплив на усі події. Беручи участь у конфліктних колізіях твору, вона то сповільнює, то прискорює розвиток подій, виступаючи найважливішим конструентом відтворення конфліктних колізій. Образи зі світу природи у творі не використовуються нейтрально, а слугують певній художній цілі й мають чітке емоційно-образне значення. Проаналізовані образи тварин та птахів (вовк, гепард, ворон, галка) несуть на собі багаторівневе семантичне навантаження.

Текст «Слова» представляє для перекладача цілий комплекс проблем, пов'язаних не лише з багаторівневою, складною інтерпретацією художнього твору, а й з позатекстовою реальністю. Загальною тенденцією в перекладах, зроблених різними авторами, є значна кількість відхилень від оригіналу. У результаті виникає новий паралельний текст. При цьому навіть авторський задум може змінитися, еволюціонувати.

В.Набоков та Р.М.Рільке у своїх перекладах відомого твору намагалися точно передати особливості художніх образів зі світу природи. Р.М.Рільке часто намагався знайти свій відповідник художньому образу, надаючи йому додаткового семантичного навантаження. З метою передачі авторського задуму інколи він перекладає один і той же художній образ по-різному в залежності від контексту. В.Набоков більшою мірою застосовує дослівний переклад. Водночас, обидва перекладачі використали досить точні й виразні художні образи та мовні засоби для відтворення специфіки художнього простору оригіналу.

Ключові слова: художні образи, світ природи, конфліктна колізія, художній переклад.

Inna OKATIEVA,
orcid.org/0000-0003-4450-1731
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology
Kharkiv State Humanitarian and Pedagogical Academy
(Kharkiv, Ukraine) iwaninna@ukr.net

IMAGES FROM THE WORLD OF NATURE IN „THE SONG OF IGOR'S CAMPAIGN” AND ITS ENGLISH (V. NABOKOV) AND GERMAN (R.M. RILKE) TRANSLATIONS

The article is devoted to revealing the translation specifics of images from the world of nature in the original text and the peculiarities of its English translation of V. Nabokov and in the German – speaking version R. M. Rilke. The relevance of the article lies in the fact that the peculiarities of the translation of masterpieces of world literature always remain in the focus of attention of researchers, literary critics, and "The Song of Igor's campaign" is a landmark artistic monument that has been and is an inexhaustible source for interdisciplinary research by scholars of various fields for many years.

Personified in the image of animals and birds, nature directly affects all the events of the work. The phenomenon of nature is the most important construct of the reproduction of conflicts. Images from the world of nature in the work are not used neutrally, but serve a specific artistic purpose and have a precise emotional and figurative meaning. The analyzed images of animals and birds (wolf, cheetah, crow, jackdaw) in the composition has a multilevel semantic filling.

The text "The Song of Igor's campaign" represents for the translator a whole set of problems related not only to the multilevel, complex interpretation of the work of art, but also to the non-textual reality. Changes that interpreters make

in the work may cause differences with the original. The general tendency in translations made by different authors is a significant amount of deviations from the original. The result is a new parallel text. In this case, even the author's plan may change, evolve.

V. Nabokov and R. M. Rilke tried to accurately convey the special role of the phenomenon of nature in the artistic space of the original. R.M. Rilke often tries to find his counterpart to the artistic image, giving it an additional semantic load. In order to convey the author's idea, he sometimes translates the same artistic image differently depending on the context. V. Nabokov tends to translate more literally. At the same time, to create an adequate original of the artistic and emotional impression, V. Nabokov and R. M. Rilke have chosen quite accurate and expressive language and artistic images.

Key words: *artistic images, the world of nature, conflict, artistic translation.*

Постановка проблеми. «Слово о полку Ігоревім» – знакова художня пам'ятка давньої української літератури, яка вже багато років була і є невичерпним джерелом для міждисциплінарного дослідження науковцями різного профілю, зокрема істориками, археологами, лінгвістами, перекладачами, філософами, мистецтвознавцями, культурологами, природознавцями, державознавцями, релігієзнавцями. Відомий шедевр світової літератури постійно знаходяться у фокусі уваги і дослідників-літературознавців.

Аналіз досліджень. Дослідженню «Слова» присвячена багатотомна енциклопедія, понад 5 000 монографій, статей, повідомлень і ціла галузь науки – словознавство. Вивченню «Слова о полку Ігоревім» присвятили свої праці такі відомі літературознавці, як М.Брайчевський, М.Возняк, М.Гетьманець, М.Гудзій, А.Демин, І.Доценко, О.Ільїн, І.Костікова, О.Копач, О.Мишанич, Г.Сумаруков, О.Творогов, В.Терлецький, М.Ткач, Б.Яценко та інші. Дослідники розглядали у своїх працях питання про місце «Слова» у жанровій системі літератури Київської Русі, про його жанрову форму, про зв'язок із сучасними йому літературними пам'ятками, про відповідність поезики та стилістики «Слова» своєму часу, аналізували точність перекладу «Слова» на українську мову, поетичні образи пам'ятки, проблему природи у художньому просторі «Слова» тощо.

Незважаючи на багаточисельні праці науковців, багато аспектів «Слова» залишаються і надалі недостатньо висвітленими, у тому числі й порівняльний аналіз твору та його перекладів на англійську та німецьку мови, що підкреслює актуальність і новизну нашої розвідки, яка є однією з перших спроб дослідження особливостей перекладу образів зі світу природи у художньому просторі «Слова» англійською та німецькою мовами.

Метою роботи є виявлення специфіки передачі деяких міфологічних образів зі світу природи «Слова о полку Ігоревім» у англійському перекладі В.Набокова та німецькомовному – Р.М.Рільке.

Виклад основного матеріалу. «Слово о полку Ігоревім» містить у собі велику кількість різноманітних образів, пов'язаних зі світом природи. Поряд із художніми образами, створеними на основі язичницьких, у «Слові» широко представлені народнопоетичні. На нашу думку, опоетизовані образи птахів (сокіл, лебідь, ворон, галка, зозуля...), тварин (вовк, лисиця, тур...) пов'язані з язичницькими віруваннями. Розглянемо цей факт докладніше.

Образ «вовка» займає одне з головних місць у художній системі слов'янського епосу. Мабуть тому, із тварин у «Слові» найчастіше згадується саме «вовк» (9 разів), звичайно з визначеннями «сірий» і «бусий». За народними переказами, він є уособленням чорної хмари, що затуляє сонце, і взагалі темряви. Вовком іноді обертався, за слов'янською міфологією, навіть сам Перун, з'являючись на землю (Давидюк, 1998).

Наприклад, в одному випадку вовк згадується у «Слові» наступним чином: «вльци грозу вьсрожать по яругамъ» (Слово о плъку Игоревѣ, 1995: 12). Більшість дослідників бачить у цьому зображенні «вовка» художній образ, що несе додатковий символічний відтінок. Так, В.Скляренко знаходить тут відображення уявлень про тюркський тотем – вовка-родоначальника, який попереджує «своїх нащадків про воєнний успіх або поразку» (Скляренко, 2004: 126).

Що стосується перекладу «вльци грозу вьсрожать по яругамъ» на англійську та німецьку мови, то необхідно відмітити, що для повної передачі змісту важливим є встановлення значення дієслова «вьсрожити». Це слово зустрічається тільки у «Слові о полку Ігоревім». А.Брюкнер дослідив, що зміст цього слова пов'язаний з поняттями ворожби, прокорування, загрози, страху (Брюкнер, 1992: 9). Натомість, Г. Сумаруков по-іншому потрактує образ «вовка» у «Слові». Він вважає, що «вовки, які затаїлися в яругах, не мають жодної магічної сили.... Вовки віщали наближення грозової бурі – образ невідворотних бід» (Сумаруков, 1990: 11-12).

Спіраючись вже на виявлені дослідниками значення «всрожити» («запеклість, лютість, лють»), проведемо аналіз англійського та німецького перекладу цієї лексеми «Слова».

В.Набоков здійснив такий переклад: «The wolves, in the ravines, conjure the storm» (Набоков, 1978: 13). На нашу думку, автор при перекладі був ближче до потрактування «вовка» Н.Данілевським як такого, який пророкує грозову бурю – «conjure the storm».

Р.М. Рільке перекладає «вльци грозу всрожать по яругамъ» як «aus den Schluchten drängen sich drohend die Wölfe» (Рільке, 1988: 12), вовк тут тісно пов'язаний з поняттям загрози, страху.

Перейдемо до розгляду наступного образу зі світу природи – гепарду. Гепард – хижа тварина сімейства кошачих, що відрізняється швидкістю бігу. У середньовіччі гепарди використовувалися для полювання.

У «Слові» зі зграєю гепардів порівнюються половці: «На рѣцѣ на Каялѣ тьма свѣтъ покрыла: по ѣракте земли прострошася половци, акы пардуже гнѣздо...» (Слово о плъку Игоревѣ, 1995: 12). Правильне ототожнення «пардужа» з гепардом було зроблено не одразу: перші видавці «Слова» вважали «пардужа» леопардом, деякі – барсом.

В.Набоков, на нашу думку, завжди точний у перекладах тварин, птахів та рослин, у цьому випадку надає перевагу звуковій точності змісту та використовує англійське слово «pard»:

On the river Kayala
darkness has covered the light.
Over the Russian land
the Kumans have spread,
like a brood of pards (Набоков, 1978: 13).

Слово «pard» означає не «гепард», а «леопард», тварина, хоча й одного сімейства з гепардом, але іншого виду. Мабудь, звуковий образ англійського слова «cheetah» («гепард») ніяк не міг задовольнити перекладача у відповідному контексті.

Подібна ситуація простежується і в перекладі Р.М. Рільке. Тут назву «гепард» замінено іншою твариною – пантерою:

Dunkel hat das Licht abgelöst am Kajala-Fluß –
die Polowzer haben sich ausgebreitet über
das russische Land gleich einer Pantherbrut
(Рільке, 1988: 14)

Наступний представник зі світу природи – ворон, який є хижим птахом. У «Слові» «ворон» або «вран» згадується чотири рази. Підкреслимо, що жодного разу лексема «ворон» не використовується нейтрально, як назва птаха. Кожна згадка про ворона слугує певній художній цілі й несе на собі чітке емоційно-образне навантаження.

У фразі «не было онъ обидѣ порождено ни соколу, ни кречету, ни тебѣ, чръный воронъ, поганый половчине» (Слово о плъку Игоревѣ, 1995: 11) використана широко відома у фольклорі мовна формула, у якій враг уособлюється чорному ворону (Давидюк, 1998).

Розглянемо переклад В.Набокова:

Not born was it to be wronged
either by falcon or hawk,
or by you, black raven, pagan Kuman! (Набоков, 1978: 9)

Порівняймо з перекладом Р.М. Рільке:

Und ist doch nicht zu Unrecht
geboren gewesen,
nicht für Gierfalken und
Raubvögel und für dich nicht,
Nachtrabe, polowzischer Heidenhund! (Рільке, 1988: 8)

При зображенні «чорного ворона» В.Набоков використав слово «black» – чорний. У Р.М. Рільке ворон охарактеризований прикметником «нічний» в значенні – чорний, темний. Цей прикметник має додаткове негативне семантичне навантаження, крім прямої вказівки на колір.

У фрагменті «Тогда по Руской земли рѣтко ратаевѣ кикахуть, нѣ часто врани граяхуть, трупіа себѣ дѣляче» (Слово о плъку Игоревѣ, 1995: 10) автором «Слова» обігрується фізіологічна особливість ворона (споживати мертвечину) за допомогою протиставного паралелізму та антонімічних пар: ретко (редко) – часто; ратаи, тобто пахарі, землеробці, які сіють хлеб, несуть життя, – ворони, які їдять трупи, тобто вісники смерті. У результаті негативне емоційне забарвлення ворона досягає тут найбільшої художньої сили.

Подивимося на переклад проаналізованого фрагмента В.Набоковим:

Then, across the Russian land,
seldom did plowmen shout
[hup-hup to their horses]
but often did ravens croak
as they divided among themselves (Набоков, 1978: 11)

Р.М. Рільке переклав цей фрагмент наступним чином:

Selten sangen damals Pflüger
sich an auf russischer Erde,
um so öfter riefen die Raben
zum Teilen der Leichen (Рільке, 1988: 12)

Обидва перекладачі точно передали негативне семантичне забарвлення лексеми «ворон».

Найважчим стало пояснення епітету, що стоїть при слові «ворон» у фразі «всю ночь съ вечера босуви врани възгряху у Плѣсньска» (Слово

о пльку Ігоревѣ, 1995: 11). Справа в тому, що слово «босуви» у текстах Давньої Русі не знайдено до цього часу. В залежності від свого розуміння цього епітету різні автори перекладають його по-різному: «зловісні» (В.Жуковський, Л.Степанов), «чорні» (Л.Майков, А.Югов), «віщі» (И.Новиків, В.Стелецькін), «бісові» (Н.Шторм). Деякі перекладачі зайняли нейтральну позицію і просто випускають незрозумілий для них епітет.

При перекладі «босуви врани» В.Набоков використав наступну характеристику воронам – «demon ravens». Переклад В.Набокова такий:

All night, from eventide,
demon ravens croaked.

On the outskirts of Plesensk (Набоков, 1978: 11)

Натомість Р.М. Рільке використовує епітет «gauchgraue» – «димчастий», «димчasto-сірий», його переклад «босуви» як означення сірого кольору з відтінками темного в наш час підтримує більшість дослідників:

Die ganze Nacht seit Abend
krächzten rauchgraue Raben (Рільке, 1988: 12)

Наступний образ із світу фауни – галка – згадується у «Слові» чотири рази. Перше вживання «галки» у творі вже давно звернуло на себе увагу дослідників: «Не буря соколи занесе чресь поля широкая – галици стады бѣжать къ Дону Великому (Слово о пльку Ігоревѣ, 1995: 10). Загальноприйняте тлумачення цього уривку: соколи – руські, а галки – половці.

В. Склярєнко запропонував зовсім іншу інтерпретацію тлумачення. Тут, на його думку, «порівняння Ігорєвого війська не з соколами (як було прийнято), а з галками» (Склярєнко, 2004: 104-109). Слід враховувати при цьому, що, на відміну від воронів, галки у руському епосі не виступали як стійкий художній символ ворога, хижака.

А. Брюкнер у двох випадках («галици ... бѣжать» и «говорь галичь убуди») вважає, що мова йде не про птахів, а про воїнів-галичан (Брюкнер, 1992: 131).

С. Пушик висловив припущення, що з галками у «Слові» пов'язується якась ворожа сила, що співвідноситься з міфологією змії: позначення відносять то до половців («галици стады бѣжать», «галици свою рѣчь говоряхуть»), то до ханів Гзаку та Кончаку («галици помлькоша») (Пушик, 1997: 35-39).

Простежимо, як був переданий цей образ на англійську та німецьку мови. В.Набоков виконав прямий та чіткий переклад зазначеного уривку, переклавши слово «галици» як «falcons»:

No storm has swept falcons
across wide fields;

flocks of daws flee toward the Great Don (Набоков, 1978: 13)

Р.М. Рільке також у цій фразі перекладає «галици» дослівно – «Falken»:

Der Sturm hat nicht Falken
getragen weit über die Felder hin –

Dohlen jagen in Zügen zum großen Don (Рільке, 1988: 12)

Уривок «Дльго ночь мръкнетъ; заря свѣтъ запаля. Мьгла поля покрыла. Щекоть славій успе, говорь галичь убуди» (Слово о пльку Ігоревѣ, 1995: 11). В.Набоков переклав наступним чином:

Long does the night keep darkling.

Dawn sheds its light.

Mist has covered the fields.

Stilled is the trilling of nightingales;

the jargon of jackdaws has woken (Набоков, 1978: 14)

У першому випадку В.Набоковим слово «галици» було перекладене як «falcons»: птахи, що мають короткий, вигнутий дзьоб і довгі, гострі, потужні крила, пристосовані для швидкого польоту. Але в цьому випадку присутній інший варіант перекладу – «jackdaws»: птах, який схожий на ворона, з чорним пір'ям, сірим на потилиці.

Подібна ситуація простежується і з перекладом Р.М. Рільке. Якщо у першому уривку він переклав «галици» як «галки», то у другому – «ворони», що створило додаткове негативне семантичне навантаження образу:

Lange lagert die Nacht.

Zögernd erhebt sich die Morgenröte;

das Feld ist von Nebeln verhüllt.

Schon schallen die Nachtigallen nicht mehr,

und gesprächig erwachen die Krähen (Рільке, 1988: 13)

Уривок «...часто врани граяхуть, трупіа себѣ дѣляче, а галици свою рѣчь говоряхуть, хотять полетѣти на уедіє» (Слово о пльку Ігоревѣ, 1995: 12) перекладений В.Набоковим наступним чином:

...but often did ravens croak as they divided
among themselves

the cadavers, while jackdaws announced in

their own jargon that they were about to fly to the
feed (Набоков, 1978: 15)

Знову перекладач замінює образ «галки» дещо іншим – «jackdaws». Подібний переклад здійснює і Р.М. Рільке, замінюючи «галку» «вороном», до того ж тут використовує іншу назву ворона «Raben»:

Selten sangen damals Pflüger sich an auf russischer
Erde,

um so öfter riefen die Raben zum Teilen der Leichen,

und die Krähen kamen ins Gespräch
an ihrem Versammlungsort,

von wo sie ausflogen zum Fraß (Рільке, 1988: 14)

У фразі «тогда врани не граахуть, галици помлькоша, сорокы не троскоташа...» (Слово о плъку Игоревѣ, 1995: 12) при перекладі образу галки Р.М. Рільке використовує знову образ ворона:

Da krächzten die Raben nicht,
verstummt waren die Krähen
und das Schwatzen der Elstern (Рільке, 1988: 15)

В.Набоков перекладає цю фразу так:

Then the ravens did not caw, the grackles were still,

the [real] magpies did not chatter (Набоков, 1978: 16)

У цьому перекладі слова «галици» ми побачили вже третій варіант перекладу – «the grackles» (грекл). Цей птах є одним із різновидів дроздів, що має чорнувате пір'я, яке переливається на сонці. Також його називають ворон-чорний дрізд. Перекладач намагається знайти свій відповідник цьому образу зі світу природи, надаючи йому додаткового семантичного навантаження.

Висновки. Таким чином, природа у «Слові о полку Ігоревім», персоніфікована в образах тварин та птахів, безпосередньо бере участь у конфліктних колізіях твору, виступаючи найважливішим конструктором відтворення конфліктних колізій. Проаналізовані художні образи зі світу природи не використовуються у творі нейтрально,

а мають багаторівневе семантичне навантаження і слугують певній художній цілі.

Наголосимо, що текст «Слова» представляє для перекладача цілий комплекс проблем, пов'язаних не лише з багаторівневою, складною інтерпретацією художнього твору, а й з позатекстовою реальністю. Загальною тенденцією в перекладах, зроблених різними авторами, є значна кількість відхилень від оригіналу. У результаті може виникнути новий паралельний текст. При цьому навіть авторський задум може змінитися, еволюціонувати.

В.Набоков та Р.М.Рільке у своїх перекладах відомого твору намагалися точно передати особливості художніх образів зі світу природи. Р.М.Рільке часто намагається знайти свій відповідник художньому образу, надаючи йому додаткового семантичного навантаження. З метою передачі авторського задуму інколи він перекладає один і той же художній образ по-різному в залежності від контексту. а Р.М.Рільке більшою мірою використовує свої художні образи з метою передачі авторського задуму. В.Набоков більшою мірою застосовує дослівний переклад. Водночас, обидва перекладачі використали досить точні й виразні художні образи та мовні засоби для відтворення специфіки художнього простору оригіналу.

Ми звернули увагу лише на деякі художні образи зі світу природи пам'ятки, особливості їх передачі на інші мови. На часі більш детальне дослідження означеної у нашій розвідці проблеми, а також інших художніх образів «Слова о полку Ігоревім».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давидюк В. Ф. Первісна міфологія українського фольклору: монографія. Луцьк, 1998. 225 с.
2. Скляренко В. Г. «Темні місця» в «Слові о полку Ігоревім». К.:Довіра, 2004. 147с.
3. Сумаруков Г. В. Кто есть кто в «Слове о полку Игореве». М.: Знание, 1990. 103 с.
4. «Слово о плъку Игоревѣ, Игоря, сына Святъслава, внука Ольгова» *Энциклопедия «Слова о полку Игореве»*. Санкт-Петербург: Издательство «Дмитрий Буланин». Т. 1. 1995. С. 9-14.
5. Пушик С. Г. Дараби пливуть у легенду. К.: Наукова думка, 1996. 39 с.
6. Nabokov V. An Epic of the Twelfth Century «The Song of Igor's Campaign». Translated from Old Russian by Vladimir Nabokov. New York: Cornell University, 1978. 35 p.
7. Brückner A. Echtheit des Igorliedes. *Zeitschrift für slavische Philologie*. Band XIV. 1992. S.75-87
8. Rilke R. Die Mär von der Heerfahrt Igers. Leipzig: Boplau Verlag, 1988. 45 S.

REFERENCES

1. Davydiuk V. F. Pervisna mifolohiia ukrainskoho folkloru: monohrafiia [Primitive mythology of Ukrainian folklore: monograph]. Lutsk: Volynska oblasna drukarnia, 1998. 225 p. (in Ukrainian)
2. Skliarenko V. G. «Temni mistsia» v «Slovi o polku Ihorevim» [„Dark places“ in „The Song of Igor's campaign“]. Kyiv: Dovira, 2004. 147 p. (in Ukrainian)
3. Sumarukov G. V. Kto esto kto v "Slove o polku Iгореve" [Who is who in „The Song of Igor's campaign“]. Moscow: Znanie, 1990. 103 p. (in Russian)
4. Tvorogov O.V. (ed.) "Slovo o polku Iгореve, Iгоря, syna Svyatoslava, vnuka Ol'gova" [„The Song of Igor's campaign, Igor, son of Svyatoslav, grandson of Olga“]. *Entsiklopediya "Slova o polku Iгореve"* [Encyclopedia „The Song of Igor's campaign“] Sankt-Peterburg: Dmitry Bulanin, 1995. vol. 3 pp. 9-14
5. Pushyk S. G. Daraby plyvut u lehendu [Darabi swim to legend] Kyiv: Naukova dumka, 1996. 39 p. (in Ukrainian)

6. Nabokov V. V. An Epic of the Twelfth Century «The Song of Igor's Campaign». New York: Cornell University, 1978. 35 p.
7. Brückner A. S. Echtheit des Igorliedes. *Zeitschrift für slavische Philologie*. 1992. vol. XIV. S.75-87
8. Rilke R. M. Die Mär von der Heerfahrt Igers. Leipzig: Boplau, 1988. 45 S.

УДК 821.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-13>**Олексій ОРЛОВ,***orcid.org/0000-0002-2338-118X*

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри світової літератури

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

(Полтава, Україна) *olexsiyorlov@gmail.com***НАРАТИВ РОМАНУ Р. КІПЛІНГА «КІМ» У ПОСТКОЛОНІАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ**

У статті аналізуються постколоніальні проблеми роману Р. Кіплінга «Кім» з огляду на закладені у текст твору нараторські стратегії. Текстологічний аналіз дозволяє уникнути ідеологічних звинувачень та голосливих оцінок творчості Р. Кіплінга, що протягом останнього століття супроводжують письменника. Методологія аналізу роману англійського письменника побудована на розмежуванні понять «наратив» і «нарація». До уваги береться не тільки розповідна будова твору, а репрезентація подій твору або ситуацій, що трапляються з головними персонажами у часовій послідовності з подальшим читачьким сприйняттям та оцінками. Фігура оповідача аналізується з точки зору загальної фокалізації, яка передбачає різнопланові виміри – перцептивний, просторовий та ідеологічний (перцепція/локалізація/оцінка).

Методологія наративного аналізу з урахуванням перцепції, локалізації та оцінки дозволяє різнопланово осмислити постколоніальний дискурс, зокрема точку зору на верховенство метрополій, на меншовагітність колонізованої культури та ін. Фокус оповідача комунікує ідентифікацію читача з головним героєм як втілення в одній особі духу метрополії та колонії. Фокальна перспектива доповнюється ефектами викладу – конструкціями з прямими оцінками зображуваного та розповіді, які формують наративну ідентичність оповідача, персонажів, читачів. Кім стає носієм перцептивних реєстрів розповіді. Виникає взаємодія різнорідних перспектив довкола перцептивного фокусу персонажа-дитини. Оповідач лише фокусує його центральне місце, навіть не серед інших фокусів персонажів, а цінностей усієї Індії.

Наратив постає як вікно в індивідуальний людський досвід через розповідь, історію та стає носієм національно-культурної специфіки в умовах міжкультурної комунікації. Нарация, акт породження наративу, сприяє оволодінню засобами інокультурної взаємодії, включенню читача у реценцію, локацію і оцінки складних ідеологічних і особистісних проблем. Ми дійшли висновку, що наратив постає як елемент дискурсу, оскільки продукується в зв'язці зі сюжетною ситуацією та з урахуванням соціокультурного контексту.

Ключові слова: *наратив, нарація, постколоніальний дискурс, фокалізація, ідентичність, Кіплінг.*

Oleksii ORLOV,*orcid.org/0000-0002-2338-118X*

PhD (Philology),

Assistant at the World literature Department

V. G. Korolenko Poltava National University

(Poltava, Ukraine) *olexsiyorlov@gmail.com***NARRATIVE OF THE NOVEL R. KIPLING «KIM»
IN POSTCOLONIAL DISCOURSE**

The article analyzes the postcolonial problems of the novel by R. Kipling «Kim», taking into account the narrative strategies incorporated in the text of the work. Textual analysis allows one to avoid ideological accusations and unfounded assessments of R. Kipling's work, which have accompanied the writer over the past century. The methodology for analyzing the novel by an English writer is based on the distinction between the concepts of «narrative» and «narration». Not only the narrative structure of the work is taken into account, but the representation of the events of the work or situations that happen to the main characters in a temporal sequence, followed by the reader's perception and assessments. The figure of the narrator is analyzed from the point of view of general focalization, which provides for multifaceted dimensions – perceptual, spatial and ideological (perception / localization / evaluation).

The methodology of narrative analysis, taking into account perception, localization and evaluation, allows us to comprehend the postcolonial discourse in different ways, in particular the point of view on the primacy of the metropolises, on the inferiority of the colonized culture, etc. The narrator's focus communicates the identification of the reader with the main character as the embodiment in one person of the spirit of the metropolis and the colony. The focal perspective is complemented by presentation effects – constructions with direct assessments of the depicted and stories that form the narrative identity of the narrator, characters, and readers. Kim becomes the bearer of the perceptual registers of storytelling. An interaction of heterogeneous perspectives arises around the perceptual focus of

the child character. The narrator only focuses his centrality, not even among the other focuses of the characters, but the values of all of India.

The narrative acts as a window into individual human experience through a story, history and becomes a carrier of national and cultural specifics in the context of intercultural communication. Narration, the act of generating a narrative, contributes to the mastery of the means of foreign cultural interaction, the inclusion of the reader in the reception, location and assessment of complex ideological and personal problems. We came to the conclusion that the narrative acts as an element of discourse, since it is produced in conjunction with the plot situation and taking into account the socio-cultural context.

Key words: *narrative, nation, postcolonial discourse, focalization, identity, Kipling.*

Постановка проблеми. Творчість Р. Кіплінга розглядається сучасними літературознавцями у руслі постколоніальних проблем: ідеологічна та морально-ціннісна оцінка імперської політики, ставлення до культури, вірувань і звичаїв корінного народу, пошуки політичного та морального примирення. Р. Кіплінг належить до тих письменників, гострота критики яких змінюється разом із «прозрінням» суспільства. Р. Кіплінга відносять то до прибічника імперіалізму, то до руйнівника британського міфу. Репутація письменника у полі расового та етнічного протистояння змінювалася залежно від політичних і соціальних уподобань часу, проте критиками завжди розмежовувалися ідейні та наративні площини. Так, Д. Керр писав: «[Кіплінг] може викликати пристрасні незгоди, і його місце в літературній та культурній історії далеко не врегульоване. Але, оскільки вік європейських імперій відступає, його визнають незрівнянним, але водночас суперечливим, тлумачем того, що переживала імперія. Це, і все більше визнання його надзвичайних наративних дарів, роблять його силою, з якою слід рахуватися» (Керр, 2002: 54). «Наративні дари», що протистоять однозначним оцінкам творчості Р. Кіплінга, полягають не тільки в талантах розповіді про події, а й у відборі цих подій, вмінні обрати часову і просторову орієнтацію, оцінки та ставлення до зображуваного у творі.

Аналіз досліджень. Теоретичною основою розмежування понять «наратив» і «нарація» є теорія американського наратолога Дж. Прінса, який визначає наратив як «репрезентацію щонайменше двох реальних чи фіктивних подій або ситуацій... в часовій послідовності, спрямовану на отримувача інформації» (Prince, 2003: 69). І. Папуша, аналізуючи сучасні наратологічні теорії, відзначає, що «усі наратологи погоджуються з тим, що, по-перше, наратив – це репрезентація, а по-друге, що предмет цієї репрезентації демонструє певний ряд властивостей, а саме – часові і причинні» (Папуша, 2013: 202).

Нарация – це акт розповідання, структурна частина наративу, пов'язана з системою нараторів і нарататорів. Ж. Женетт виокремив типи нарації

та її змінні виміри – «фокуси нарації» (фокалізацію): «нульова фокалізація» (zero focalization), «зовнішня фокалізація» (external focalization), «внутрішня фокалізація» (inner focalization), зокрема перцептивний, просторовий та ідеологічний («перцепція/локалізація/оцінка») аспекти (Шмід, 2003: 111).

Додамо, що розгортання наративів П. Рікер (Рікер, 2000) пов'язує із поняттям самоідентифікації («наративна самоідентифікація»), яке розкриває діалектику тотожності та самості. У цій гіпотезі простежується взаємозв'язок аналітичної, феноменологічної та герменевтичної традицій, потрібні для аналізу наративів у певному дискурсі, зокрема постколоніальному.

Метою даною статті є спроба простежити зв'язок наративів роману Р. Кіплінга «Кім» з постколоніальним дискурсом за допомогою структурних рівнів, наративних інстанцій і наративної самоідентифікації.

Виклад основного матеріалу. У романі «Кім» Р. Кіплінг розв'язує проблеми культурної ідентифікації як героїв-англійців, так і мешканців Індії засобами художньої літератури, головною цінністю якої є множинність читацьких інтерпретацій. За визнанням У. Еко: «Ніщо так не радує творця, як нові прочитання, про які він не думав і які виникають у читача» (Еко, 2003: 597). Багатство інтерпретацій породжує неврегульованість оцінок творчості письменника, що у випадку з творчістю Р. Кіплінга слугує приводом для звинувачень то в імперському наративі, то в симпатіях до народу Індії. Послугуючись ознаками постколоніального дискурсу, визначеним Я. Поліщуком, окреслимо фокалізацію культурної ідентичності героїв роману Р. Кіплінга. Зокрема учений звертає увагу на такі чинники: «Однозначна ієрархізація цінностей, що репрезентує кут зору метрополій; згідно з нею, колонізована культура завжди меншовартісна, слабша, примітивніша. Явища колонізованої культури завжди рідко актуалізуються, а частіше їм вказується місце на маргінесі» (Поліщук, 2007: 10). Таким чином, у наративі роману Р. Кіплінга «Кім» повинні міститися згадана ієрархія цінностей, а також постколоні-

альні прояви психології, закладені в події, реакції, дії, нарацію.

Головний герой твору – хлопчик ірландського походження й індійського виховання, опиняється в складній ситуації вибору, який він до кінця не усвідомлює, бо знаходиться у постійній боротьбі за виживання, а ще пошуку: батьків, супутників, друзів і господарів. Кім є ідеальним втіленням ідеї поєднання західного верховенства та східного маскування істини, у житті його легко знайти прямі паралелі з життям самого автора, а також його улюбленого героя – Мауглі, який так само виявляє силу характеру, духу, а ще талант пристосування до складних умов без втрати власної гідності.

Перша зустріч з героєм, яка подана в розповіді оповідача, з перших слів чітко окреслює позицію ідеологічну (наратив), бо згадка про туземців і завойовників, білих англійців проводить чітку лінію колоніального розмежування. Навіть дитячі розбірки, кому сидіти на гарматі біля музею, коментуються з точки зору переможених і переможців: «Кім мав певне виправдання – він зігнав із гармати синопка Лали Дінагги, бо педжабом володіли англійці, а Кім власне і був англійцем. Хоча він і мав смагляву шкіру, як і будь-хто з місцевих. Хоча й волів спілкуватися місцевою говіркою, бо рідною мовою висловлювався побіжно та невиразно. Хоча й теревенів на рівних із шибениками на базарі, Кім усе ж був білим – найбіднішим білим серед собі подібних» (Кіплінг, 2018: 5). Таким чином, оповідач, орієнтований на оцінку дій героя, виказує симпатію до Кіма.

Свою обізнаність з історією народження і дитинства Кіма оповідач викладає з перших сторінок твору, ставлячи читача у рівні умови знання про героя та водночас даючи свободу подальших оцінок. З розгортанням сюжетної дії Кім стає головним джерелом читацького сприйняття, оповідач поступово передає Кімові право діяти і описувати ці дії.

Першим кроком до такої зміни нараторського верховенства помітна в епізоді розмови лами і служителя музею. Всевидячий оповідач міг би передати розмову двох учених повністю, але Кім намагається підслухати її: «Кім припав до утвореною від спеки щілини в кедрових дверях і, дослухаючись до свого інстинкту, завмер, щоб слухати та дивитися. Більшість розмови була йому зовсім невтямки... Кім заснув. А коли прокинувся, розмова, все ще бурхлива, стала йому зрозумілішою...» (Кіплінг, 2018: 12-14). Кім проспав розмову учених, і читач залишився без розлогих реплік про історію, релігію, культурні артефакти.

Такий хід нарації свідчить про певну розповідну тактику – рецептивну нарацію, орієнтовану на дитячу аудиторію. Читач оцінює події, ідентифікуючи себе з головним героєм, якому як і Кіму не буде цікаві культурно-історичні тонкощі, проте експлікація смислових акцентів належать нараторові.

Просторова перспектива розповіді тісно прикріплена до головного героя. Лише у перших розділах твору зроблені ретроспекції у таємниці походження героя, його дитячого виховання. Жанр подорожі сприяє приєднанню нарації до просторової позиції персонажа і залежить від його місцезнаходження і руху. Кім і лама ідуть Великим Колісним Шляхом – давньою дорогою довжиною понад дві з половиною тисячі кілометрів, яка з'єднує західну і східну частини Індії. За рухом людей стежить лише Кім, оскільки лама заглиблений у себе: «Чернець невідступно дивився в землю, і так само невідступно чвалав, годину за годину, його душа перебувала десь далеко звідси. Але Кім почувався на сьомому небі від щастя. Тепер вони йшли твердою землею, вдовж величного коридору, споглядаючи Індію, що розкинулася ліворуч і праворуч. Милувало око, як ущент навантажені зерном і бавовною підводи, повзли дорогами країни» (Кіплінг, 2018: 76).

Емоції Кіма, його почуття зливаються з оповіддю наратора, який фіксує тільки те, що впадає в око спостережливого хлопчика. Саме Кім стає носієм перцептивних реєстрів розповіді. Виникає взаємодія різнорідних перспектив довкола перцептивного фокусу персонажа-дитини. Оповідач лише фокусує його центральне місце, навіть не серед інших фокусів персонажів, а усю країну: «Індія прокинулася, і Кім був усередині, жвавіший і збудженіший, ніж будь-хто інший» (Кіплінг, 2018: 88). Таким чином, фокус оповідача комунікує ідентифікацію з головним героєм як втілення усю країну, готової до взаємодії, до встановлення безлічі зв'язків, нічим не обмежених.

Фокальна перспектива доповнюється ефектами викладу – конструкціями з прямими оцінками зображуваного і розповіді. Першу оцінку Великого Шляху надав старий вояка-індус, який за вірну службу англійцям отримав маєток: «Поглянь! Брахмани й чамари, банкіри й мідники, цирульники банья, паломники й гончарі – увесь світ приходять і йде далі. Для мене це ніби річка, з якої мене витягли, як колоду після паводку» (Кіплінг, 2018: 69). Подальшу розповідь веде оповідач, повністю підтверджуючи слова військового, додаючи географічних подробиць, але зберігаючи ідентичні емоції: «Річка життя, що не має собі

рівних в усьому світі. Справді, Великий Колісний Шлях – то чудове видовище. Він іде прямо, несучи на собі густий рухливий індійський натовп упродовж півтора тисяч миль» (Кіплінг, 2018: 69).

Кім і його гуру Лама протягом твору демонструють нерозривний союз молодості та мудрості. Про це Лама говорить притчею про молодого слона, який звільняє старого слона з пастки. У підтексті криється думка про спасіння, яке приносить йому енергія Кіма. Критик Дж. Томпкінс влучно назвала дружбу двох героїв «темою зцілення» (Edward W., 1993: 90), яка стосується не тільки головних героїв, а й ситуації залежної країни та могутнього господаря, яким не вистачає ні мудрості, ні енергійності у вирішенні конфліктів. Формула «тягар білої людини» містила для письменника самовіддану та жертвну працю, спрямовану на допомогу відсталим народам долучитися до культури та цивілізації розвинених господарів.

Ставлення Кіма до навчання є одним зі шляхів самоідентифікації героя, який опинився на роздоріжжі між звичним і зрозумілим світом індійської дороги і далеким, але привабливим світом його батьків.

Головне питання для Кіма – це з'ясування, хто він є у «великій грі» між індійцями та британцями: «Я Кім. Я Кім. А хто такий Кім? – повторювала його душа знову і знову» (Кіплінг, 2018: 327). Він відчуває, що його душа втратила зв'язок з оточенням, «як шестірня, не під'єднана до жодної машинерії» (Кіплінг, 2018: 327). Процес з'ясування ускладнюється шпигунською інтригою твору, що додає динаміки сюжету, але позбавляє експеримент чистоти гармонійного поєднання Сходу і Заходу в одній людині. Але не зважаючи на додаткові блукання Кіма, він зображений як свідомо особистість, що повертає собі здатність контролювати власне життя, керуючись розумом і почуттями. Письменник проводить героя через процедуру самоідентифікації, у результаті якої символічна Британія відновлює контроль над колонією через свого лояльного суб'єкта.

Максим Стріха, один з кращих українських перекладачів і дослідників творчості Р. Кіплінга пише про те, що англійського письменника несправедливо звинувачують у змалюванні антагонізму Сходу й Заходу на прикладі з його «Балади про Схід і Захід»: «Кіплінгова балада насправді заперечує тезу про несумісність цих двох світів, а її хибні прочитання пов'язані з висмикуванням перших двох рядків («Захід є Захід, а Схід є Схід, і їм не зійтися вдвох, / допоки Землю і Небеса на Суд не покличе Бог») із контексту, адже далі у вірші сказано: «Та Сходу і Заходу вже нема, границь

нема поготів, / Як сильні стають лицем у лице, хоч вони із різних світів!» (Стріха, 2003: 143).

Схід і Захід зійшовся у хлопчикові Кімі, сила якого полягала у спочатку в підсвідомому, а згодом – усвідомленому відчутті своєї обраності. Він завжди розумів свою відмінність від навколишніх індійців, сприймаючи їх як рідних братів. Цей ефект можна назвати іменем Мауглі, оскільки саме так почувався Мауглі у джунглях стосовно вовків, з якими виріс і змужнів. Усвідомлення, що він білий сагиб, надає Кіму сили, а усілякі привілеї тішать його самолюбство. У романі Р. Кіплінга навіть святий гуру потверджує відмінність між білим і небілим, визнаючи перевагу культури та освіти перших.

Поруч із процесом самоідентичності героя присутня ще одна риса Кіма – його надзвичайна здатність до маскуванню. Він вільно володіє мовами та діалектами, що робить його своїм у численних індійських громадах. Так само вільно він змінює ціннісні та релігійні ознаки у залежності від ситуації та оточення. Усе це забезпечує хлопцеві хамелеоноподібний успіх. Акторський талант головного героя на тлі мовного багатоголосся, надміру людського потоку («ярмаркова дорога») створює позитивну атмосферу оповіді, відчуття свободи і простору, не обмеженого ні однією з політичних доктрин.

Вираженням авторської інтенції є бажання Кіма бути з Індією, але не простим пішаком у «великій грі», а ключовою фігурою, здатною зцілити її, очистити від скверни принижень і лицемірства. Роман Р. Кіплінга «Кім» утілює великий кумулятивний процес, який наприкінці XIX століття сягнув кульмінації перед індійською незалежністю як нагляд і контроль за Індією, з другого – любов і зачароване замилювання кожною речовою та оживленою дрібничкою казкового краю.

Висновки. Наратив як комплексне, культурно-орієнтоване, міждисциплінарне явище має багатовимірний характер. Наратив постає як вікно в індивідуальний людський досвід через розповідь, історію та стає носієм національно-культурної специфіки в умовах міжкультурної комунікації. Нарація, акт породження наративу, сприяє оволодінню засобами інокультурної взаємодії, включенню читача у рецепцію, локацію і оцінку складних ідеологічних і особистісних проблем. Ми дійшли висновку, що наратив постає як елемент дискурсу в зв'язку з тим, що він продукується в зв'язці з ситуацією з урахуванням соціокультурного контексту. Звісно ж необхідним проводити подальше дослідження, спрямоване на уточнення сутності феномену наративу в інших творах Р. Кіплінга, зокрема його збірці «От так казки!».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кіплінг Р. Кім / пер. з англ. Є. Тарнавського. Київ : Знання, 2018. 335 с.
2. Папуша І. Modus ponens. Нариси з наратології. Тернопіль : Крок, 2013. 259 с.
3. Поліщук Я. Постколоніальна парадигма інтерпретації літератури. *Studia methodologica*. Вип. 19. Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. С. 8–17.
4. Рикер П. Время и рассказ. М. : ЦГНИИ ИНИОН РАН, 2000. 313 с.
5. Стріха М. Кіплінг справжній і вигаданий. *Улюблені англійські вірші та навколо них* / пер. і упор. Максим Стріха. Київ : Факт, 2003. 456 с.
6. Шмид В. Нарратология. Москва : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
7. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» / пер. с итал. Е. А. Костюкович. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2003. 672 с.
8. Edward W. Said Culture and Imperialism Alfred A. Knopf, Inc. New York : Wintage, 1993. 380 p.
9. Kerr D. Rudyard Kipling *The Literary Encyclopedia. The Literary Dictionary Company*, 2002. URL : <https://www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=4913> (дата звернення: 15.08. 2021).
10. Kipling R. Kim. rpt. Garden City : Doubleday, Doran, 1941. 516 p.
11. Prince G. A Dictionary of Narratology. Lincoln, London : University of Nebraska Press, 2003. 126 p.
12. Wilson A. The Strange Ride of Rudyard Kipling. London : Penguin, 1977. 430 p.

REFERENCES

1. Kipling R. (2018). Kim / per. z anhl. Ye. Tarnavskoho. Kiev : Znannia, 335 p. [in Ukrainian].
2. Papusha I. (2013). Modus ponens. Narysy z naratolohii [Modus ponens. Essays on narratology]. Ternopil : Krok, 259 p. [in Ukrainian].
3. Polishchuk Ya. (2007). Postkolonialna paradyhma interpretatsii literatury [Postcolonial paradigm of literature interpretation]. *Studia methodologica*. Nr. 19. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, pp. 8–17. [in Ukrainian].
4. Riker P. (2000). Vremya i rasskaz [Time and story]. Moscow : TsGNII INION RAN, 313 p. [in Russian].
5. Strikha M. (2003). Kipling spravzhnii i vyhadanyi [Kipling is real and fictional.]. *Favorite English poems and around them* / per. i upor. Maksym Strikha. Kiev : Fakt, 456 p. [in Ukrainian].
6. Shmid V. (2003). Narratologiya [Narratology]. Moscow : Languages of Slavic culture, 312 p. [in Russian].
7. Eko U. (2003). Zаметки na polyah «Imeni rozyi» [The notes on the margins of the «Name of the Rose»] / per. s ital. E. A. Kostyukovich. St. Petersburg : Simpozium, 672 p. [in Russian].
8. Edward W. (1993). Said Culture and Imperialism Alfred A. Knopf, Inc. New York : Wintage, 380 p.
9. Kerr D. (2002). Rudyard Kipling *The Literary Encyclopedia. The Literary Dictionary Company*. URL : <https://www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=4913> (access date 15.08.2021)
10. Kipling R. (1941). Kim. rpt. Garden City : Doubleday, Doran, 516 p.
11. Prince G. (2003). A Dictionary of Narratology. Lincoln, London : University of Nebraska Press, 126 p.
12. Wilson A. (1977). The Strange Ride of Rudyard Kipling. London : Penguin, 430 p.

Любов ПЕЧЕРСЬКИХ,
orcid.org/0000-0003-1377-4462

кандидат філологічних наук,
докторант кафедри української літератури та журналістики імені Л. В. Ушкалова
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) lpetcherskyh@i.ua

РАДІОЕФІР ЯК ВСТАВНИЙ ЖАНР У РОМАНІ «РАДІО НІЧ» Ю. АНДРУХОВИЧА

У статті досліджується авторська техніка запису радіоефіру як вставного жанру у романі «Радіо Ніч» Юрія Андруховича. З'ясовано, що інтермедії-ефіри у аналізованому романі вибудовані на спокійній настроєвій хвилі, графічно відділені від основного тексту, виконують функцію композиційної канви, яка тримає цілісність тексту, організовуючи спогади, роздуми та перекази подій у формі стенограми радіоефірів, дозуючи та структуруючи інформацію, додаючи легкості сприйняття, кожний ефір супроводжує ретельно дібраний музичний трек. Зазначається, що основний текст та вставні тексти-радіоефіри демонструють стилізову, модальну, часову, топографічну відмінність. Вказується, що своїм добором форми викладу письменник означає філософські координати теорії комунікативної дії Ю. Хабермаса, згідно якій рефлексія, здійснювана у самосвідомості індивіда, передбачає діалог. Підкреслюється, що форма запису радіоефіру вносить модальність суміжного виду мистецтва, надаючи перформативності та динамізму класичній структурі роману. Наводиться спостереження про те, що модальність короткої дистанції, нарівні з легкою зверхністю мовця, звично для прози Ю. Андруховича, активізує креативність та аналітично-інтерпретаторські здібності читача. Основна проблематика ефірів Ротського постулюється у аспекті вибору між батьком і другом, що тлумачиться як вибір між громадянською необхідністю та особистим комфортом, або між звичним світоглядом, що формувався у тоталітарному суспільстві десятиліттями і новою свідомістю, вільною від колоніальних травм і спрямованою у відкритий світ. Автор доходить висновку, що експериментальність роману «Радіо Ніч» полягає, зокрема, у використанні незвичного вставного жанру, монтажно-колажної структури, нелінійного хронотопу, спричиненого специфікою вставних текстів-записів радіоефірів, що демонструє трансформацію традиційних структурних моделей роману.

Ключові слова: постмодернізм, вставний жанр, радіоефір, трансформація, діалог.

Lyubov PECHERSKYH,
orcid.org/0000-0003-1377-4462

PhD in Philology,
Doctorate Student at the Leonid Ushkalov Department of Ukrainian Literature and Journalism
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lpetcherskyh@i.ua

RADIO BROADCASTING AS AN INSERT GENRE IN THE NOVEL «RADIO NIGHT» BY YU. ANDRUKHOVYCH

The author's technique of recording radio broadcasting as an insert genre in the novel "Radio Night" by Yuri Andrukhovych is investigated in the article. It was found that the interludes-ethers in the analyzed novel are built on a calm mood wave, graphically separated from the main text, perform the function of a compositional canvas, which maintains the integrity of the text, organizing memories, reflections and retellings in the form of transcripts, dosing and structuring information adding ease of perception, each broadcast is accompanied by a carefully selected music track. It is noted that the main text and inserted texts-radio broadcasts show stylistic, modal, temporal, topographic differences. It is pointed out that by his choice of form of presentation the writer means the philosophical coordinates of the theory of communicative action by J. Habermas, according to which the reflection carried out in the self-consciousness of the individual involves dialogue. It is emphasized that the form of radio recording introduces the modality of a related art form, giving performativity and dynamism to the classical structure of the novel. It is observed that the modality of the short distance, along with the slight superiority of the speaker, familiar to the prose of Yu. Andrukhovych, activates the creativity and analytical and interpretive abilities of the reader. The main issue of Rotsky's broadcasts is postulated in the aspect of the choice between father and friend, which is interpreted as a choice between civic necessity and personal comfort, or between the usual worldview formed in a totalitarian society for decades and a new consciousness free from colonial trauma and directed to the open world. The author concludes that the experimental nature of the novel "Radio Night" is, in particular, the use of unusual insert genre, montage structure, nonlinear chronotope caused by the specifics of inserted texts-recordings of radio broadcasts, which demonstrates the transformation of traditional structural models of the novel.

Key words: postmodernism, plug-in genre, radio broadcast, transformation, dialogue.

Постановка проблеми. Ідея створення роману, рамкою для сюжету якого слугує низка радіофірів, виникла у Ю. Андруховича 2005 року під час інтерв'ю на варшавській студентській радіостанції, коли на питання про альтернативний вид діяльності письменник відповів, що міг би створити власну нічну радіостанцію «Радіо Смуток», у зв'язку з наданням переваги мінорній музиці, з роздумами автора та улюбленою музикою («Я спершу збирався назвати його Радіо Смуток, – зазначає Йозеф Ротський, протагоніст роману «Радіо Ніч», але хто б тоді його слухав?» (Андрухович, 2021: 294)). На прохання дати пораду читачам письменник зазначив у одному з інтерв'ю: «Я не люблю давати поради. Краще поради назву однієї радіостанції, яку сам часто слухаю – «Radio Paradise». Це американська абсолютно домашня і некомерційна радіостанція, де навіть чіткого музичного спрямування нема. Зараз ти можеш слухати добрий американський джаз, а уже за 15 хвилин – Вівальді. Дуже люблю власника та ведучого цієї радіостанції – його манеру вести ефір, спілкуватися зі слухачем» (Беглов, 2015)). **Метою даної статті** є визначити авторські особливості застосування такого вставного жанру, як радіофір на матеріалі роману «Радіо Ніч» Юрія Андруховича.

Аналіз досліджень. Говорячи про «нерозбірливість еkleктизму» у романі «Запах. Історія одного вбивці», Д. Затонський зазначає, що колажі П. Зюскінда залишають враження чогось знайомого, звично «традиційного» (Затонський, 2000: 80). Інтермедії-записи радіофірів у романі Ю. Андруховича «Радіо Ніч», відсилаючи до класичного жанру інтермедії / інтерлюдії (жанр невеликої комічної п'єси або сцени, яку виконували між діями основної драми з XV ст., у формі трагедії, пародії теми, розкритої в основній драмі, або у формі сцен, ніяк не пов'язаних з її змістом, маючи на меті послабити емоційне напруження й розважити стомлених глядачів), вибудовані на спокійній настроєвій хвилі, графічно відділені від основного тексту, виконують функцію композиційної канви, яка тримає цілісність тексту, організовуючи спогади, роздуми та перекази подій у формі стенограми радіофірів, дозуючи та структуруючи інформацію, додаючи легкості сприйняття, звичного для сучасної людини медійного формату. Кожний ефір супроводжує ретельно підібраний музичний трек, музична програма «Список Ротського» доступна читачеві роману за наданим QR-кодом та «рекомендована для нічного прослуховування». Використовуючи такий канал (а відповідно, тональність і модальність)

спілкування у формі одностороннього діалогу, до якого може долучитися кожний, Ю. Андрухович обирає дуже функціональну форму комунікації.

Своїм добром форми викладу письменник означає філософські координати теорії комунікативної дії Ю. Хабермаса (Хабермас, 2000), згідно якій рефлексія, здійснювана у самосвідомості індивіда, передбачає діалог (Чекушкіна, 2014: 25).

Популярність радіофіру як форми спілкування з читачем, насамперед, у роки становлення сучасної української літератури, важко перебільшити. Спілкувалися і продовжують спілкуватися зі своєю читацькою аудиторією за допомогою радіофірів С. Жадан, Р. Мельників, Т. Прохасько, Ю. Андрухович, Ю. Іздрик, Л. Дереш, Ю. Винничук та ін. Тому форма запису радіофіру є простою для виконання письменником, сприйнятливою і звичною для сучасного читача, а також вносить модальність суміжного виду мистецтва, надаючи перформативності та динамізму класичній структурі роману.

Досліджуючи жанрову еволюцію французького постмодерністського роману, М. Белей проводить аналіз механізмів трансформації й синтезу жанрових моделей роману-утопії, антиутопії, роману мандрів, науково-фантастичного роману та ін. і утворення т. зв. «вітророману» (роману, побудованого за вітражним принципом) як синтетичного жанрового феномену (Белей, 2020: 9). Подібно до стратегії французького постмодерніста Б. Вербера, Ю. Андрухович запозичує корисний інструментарій ефективного спілкування з сучасним читачем, пересиченим надміром інформації і розбещеним її доступністю та всеохопним застосуванням медіа для її передачі: недостатньо візуальна або емоційно недонасичена інформація вже не сприймається як слід, а часом навіть не помічається, кількість кіноглядачів безсумнівно перевищує цільову читацьку аудиторію українського роману.

Отже, експериментальність роману «Радіо Ніч» полягає, зокрема, у використанні незвичного вставного жанру, монтажно-колажної структури, нелінійного хронотопу, спричиненого специфікою вставних текстів-записів радіофірів, що демонструє трансформацію традиційних структурних моделей роману. Модальність короткої дистанції, нарівні з легкою зверхністю мовця (а отже, позиція читача та автора у тексті нерівноправні), звично для прози Ю. Андруховича, активізує креативність та аналітично-інтерпретаторські здібності читача. Основний текст та вставні тексти-радіофіри (питання про міжродовий син-

тез у даному романі у цій статті не розглядається) демонструють стильову, модальну, часову, топографічну відмінність.

*«Це радіо для тих, які
дійшли до межі
забились у глухий кут
не бачать нічого попереду
не сплять уночі
не хочуть спати вночі
взагалі ніколи не сплять
не сплять і думають
нерухомо лежать із відкритими очима*

У мене для таких, як ви, трохи улюбленої музики» (Андрухович, 2021: 11–12). Йозеф Ротський, автор і читець ефірів, пояснює, що «підбирав музику <...> з виразно чутними клавішами» (Андрухович, 2021: 41), оскільки сам є професійним піаністом.

Перша назва рок-бенду Ротського «Доктор Тагабат» алюзійно пов'язана із назвою новели М. Хвильового «Я (Романтика)». Метафізика та містика дозволяють ефективно інтерпретувати розколотість «я» у текстах М. Хвильового, на думку низки сучасних дослідників (Л. Плюща (Плющ, 2006), Г. Хоменко (Хоменко, 2008), А. Землянської (Землянська, 2013), О. Піскунової (Піскунова, 2019), М. Куценко (Куценко, 2016) та ін.). У сфері метафізики та містики перебуває, на наш погляд, й провідна структура особистості Ротського. Містичні коди героя М. Хвильового беруть свій початок у специфічній історичній епосі, розщепленість якої і розщепленість особистості під час якої відзначав сам письменник (Куценко, 2016: 121). Використання назви «Доктор Тагабат» встановлює сучасний аналогічний зв'язок: Ротський – розчакнутість «я» (на фоні світоглядного зсуву і подій Революції Гідності та війни з 2014 року) – зв'язок із містикою, а також визначає авторські координати-підказки для трактування центрального образу роману.

Основна частина. «Тотальне потрапіння музикою» Йозефа в 1970-х роках хронологічно співпадає з юнацьким віком Ю. Андруховича і його відомим захопленням музикою, поряд з відчутною глибиною обізнаності, про що свідчить, наприклад, одна з наступних назв гурту Ротського фолькового лемківського періоду «Pentatonica Garden» (Андрухович, 2021: 44) (пентатоніка – звуковий ряд без напівтонів, що використовувався у академічній музиці для створення враження архаїки, орієнтального колориту) або те, що до першого ефіру дібрано музичну композицію Любомира Мельника, композитора-мінімаліста з українськими коренями, автора унікального стилю гри

на фортепіано, «безперервної музики», одного з найшвидших піаністів світу. Музичний супровід другого розділу, пісня Елтона Джона «I've seen that movie, too.», розповідає про дівчину, що збирається зрадити, отже, налаштовується зв'язок із подіями що відбудуться лише у десятому розділі роману.

Ефіри містять емоційно викладені дитячі спогади, які зворушують слухача і спонукають до уважного слухання та співчуття (Андрухович, 2021: 80–84). Пісня «Spiracle» експериментального музичного проекту «Soap & Skin» (Андрухович, 2021: 84) пунктиром нагадує про біографічний факт навчання у поліграфічному інституті (вокалістка Анна Плаж навчалася у політехнічному коледжі графічного дизайну), пісня експериментального рок-співака та композитора Тома Вейтса (Андрухович, 2021: 112), композитора фільму «Ніч на Землі» Дж. Джармуша, – про бубабістський період поетичної творчості автора, а також про стиль виконання творів – суміш співу та речитативу. Розповідь про побут учасників мирного протесту на Поштової площі (Андрухович, 2021: 152–157) супроводжується у романі «The Cold song» Клауса Номі, мається на увазі, очевидно, код аутсайдерства, інакшості, акцентований виконавцем, що використовується для створення підтексту появи абсолютно нового для українського суспільства трансформаційного зсуву, що не передбачає існування у координатах диктаторської влади. Суворий шлях шукачів Святого Граалю з пісні «Beyond the Pale» легендарної групи «Procol Harum» іронічно супроводжує розповідь (Андрухович, 2021: 207–212) про нездійснену подорож у Карпатські гори малого Ротського із батьком-лісником (батько Ю. Андруховича був за професією інженером лісу).

Ефіри Ротського містять осмислення політичних рішень та вчинків, революційних найгостріших моментів, наприклад: «В мережах писали про деяких щойно амністованих лідерів: їх нібито бачено на летовищі, звідки вони чомусь безперешкодно відлітали то в канарський, то в сейшельський бік. Слово «договірняк» авансувало до найвживаніших. <...> лідери злили нас і протест» (Андрухович, 2021: 257). Трек гурту «Karbidо» «Колискова для Перкалаби», записаний за участі Ю. Андруховича у період Революції, 2015 року, для вшанування 15-річчя відомого франківського гурту «Перкалаба», супроводжує ефір Йозефа Ротського (Андрухович, 2021: 259) і нагадує про ще одну іпостась взаємодії письменника зі словом – співпрацю з музикантами.

Зустріч і спілкування з офіцером держбезпеки (Андрухович, 2021: 60–263) використовувалася автором у «Московіаді», активується тема родвоєння особистості (Тео і Йос, одному залишається «повернутися до своїх на Поштову», іншому рекомендовано зникнути «за кордон, в Америку, в Європу» (Андрухович, 2021: 263)), вірогідно, мається на увазі проблема вибору для учасників революційних подій. Композиція «Fuck U» альтернативно-рокової групи «Archive» є влучною ілюстрацією ставлення Йоса до держслужбовця. Йозеф наголошує, що основна проблематика його ефірів полягає саме у аспекті вибору між батьком і другом (Андрухович, 2021: 294), що можна зрозуміти як вибір між громадянською необхідністю та особистим комфортом, або між звичним світоглядом, що формувався у тоталітарному суспільстві десятиліттями і новою свідомістю, вільною від колоніальних травм і спрямованою у відкритий світ.

Опис технічного забезпечення звуку та світла на одному з концертів за участі Ротського містить детальний перелік приладів освітлення та забезпечення звукового покриття (Андрухович, 2021: 296–297), причому Йос обіцяє не «вдаватися у зайві деталі». У цьому фрагменті вбачається алюзійна вказівка на технічний аспект опери-буфф «Орфей у Венеції» у романі «Перверзія», успіх якої також значною мірою будувався на найсучасніших спецефектах та обладнанні.

Пісня «Rolling Stones» «This Place Is Empty» у ефірі про «зраду» друга і партнера по рок-гурту («Чому ти друг, а поводишся наче батько?») (Андрухович, 2021: 298)) ілюструє тему самотності, втрату сенсу існування у певному часопросторі без однодумців.

«На Поштової площі збудували сцену для промов і концертів. Музика мала стати нашою відповіддю репресивній машині», – вказує Ротський (Андрухович, 2021: 299). Але подальше розгортання подій у наступному ефірі передається вже набагато напруженіше, спогади Йоса нагадують польовий репортаж з місця подій, зсердини майданно-революційного осередку: на Поштової «<...> уже вимальовувалося остаточне пекло: повсюди горіли шини, <...> рахунок пораних і скалічених перевалив за сотню, а промови зі сцени дедалі більше нагадували прощальні молитви. Влада вже не погрожувала бронетехнікою – вона мовчки, по-діловому перекидала її до столичних передмість» (Андрухович, 2021: 301). Пронизливо-документально звучить опис загибелі Махача, гітариста рок-гурту «Доктор Тагабат», тим більше, що він спершу відмовився грати

на майданній сцені, але після викрадення Йоса з'явився на барикадах: «<...> він ліз у найгарячіше місце, <...> і всім заважав у своєму новісінському пальті в шахову клітинку, яскраво-червоному шалику та з розпатланим на вітрі сивим волоссям. Поліційний снайпер, що засів на даху головного урядового офісу, не міг не обрати саме цього старого патлатого мудака. Загалом на тій барикаді він облюбував собі з десятків потенційних мерців <...> але Махач був поза конкуренцією. Снайпер поціли в шалик» (Андрухович, 2021: 301). І завершує ефір композиція «Wild Is The Wind» Девіда Бові із вражаючими словами «Let me fly away With you», що підсилюють трагічність відповідних подій роману. Монохромний кліп на Трек «Starless» гурту «The Unthanks» супроводжує у романі Ю. Андруховича ефір про тортури Ротського, після яких музикант втрачає фізичну можливість грати на клавішах. Те, що Йозеф не пристав на умови «тайняка» Теофіла, виливається у метафізичні роздуми щодо ролі Бога у житті людини: «Батько ніколи не перестає нас любити. Навіть у зовсім біблійній, непроникній чорноті» (Андрухович, 2021: 344) і підкреслюється словами з обраної пісні: «And the smile signals emptiness for me Starless and bible black Ice blue silver sky Fades into grey To a grey hope that all yearns to be Starless and bible black».

Візуальна монохромна інсталяція чорнилом на склі без жодного пост-продакшену на електронну композицію «Says» Нільса Фрама супроводжує у наступному ефірі вірш «Про плавання в озерах та річках» Б. Брехта і, вірогідно, свідчить про плинність та проминальність будь-яких подій та вражень про них у свідомості людини («І щойно пропливе крізь тіло риба, відчуєш більше сонця над ставком» (Андрухович, 2021: 376).

У ефірі, присвяченому тлумаченню значень татувань Аніме, подруги Ротського, звучить композиція «Stream» гурту «Paatos». «Should I stay? Can't go back Life goes on», – рядок з пісні звучить як поклик знайти нове місце у житті, що продовжується далі.

Музичні алюзії можна знайти й поза вказаними у ефірах треками, наприклад, у сцені прощання Аніме з Ротським у 18-й частині включена мікроцитата з вірша Т. Чубая, високо поцінюваного Ю. Андруховичем як старшого поета, «Коли до губ твоїх...», покладена на музику Т. Чубаєм і виконана гуртом «Плач Єремії»: «Вона – не знати як – опинилася на пів подиху ближче» (Андрухович, 2021: 417).

Висновки. 2015 року Ю. Андрухович зазначив: «На Майдані і після нього українці проде-

монстрували дивовижні риси. Нам, аби проявляти усе найкраще, що у нас є, потрібен перманентний Майдан. Бо виходить, що, коли біда, ми гуртуємося. Коли ситуація заспокоюється, ми знову стаємо інертними, незацікавленими, нас знову все влаштовує. Натомість, на мою думку, мусимо пам'ятати, якими усі ми були на Майдані. Бо стаємо гіршими, коли повертаємося додому.

Я б дуже хотів, щоб наша майданна змобілізованість зберігалася навіть тоді, коли на Майдані фізично нікого нема» (Беглов, 2015).

Роман «Радіо Ніч» виявляється посланням – формою нагадування про Майдан, про те, якими

були під час тих подій українці, якими ідеями вони керувалися і тримали в серцях, якими їм варто залишатися після та поза Майданом. Останній фрагмент крайнього ефіру Йозефа Ротського, вміщеного у романі «Радіо Ніч» Ю. Андруховича, свідчить про безкінечність людської пам'яті, про нетлінність безцінних спогадів на «до-вічному/вічному» шляху: «Я так люблю, коли сніг у грудні. Перетинаєш площу – десь від поштамту до консерваторії, всюди свої, гріються коло вогнищ, тепло дихають і кличуть у гості до наметів. І немає цьому кінця, й ніколи не буде: я, ми, наша зима, сніг» (Андрухович, 2021: 449).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Радіо Ніч. Чернівці: Меридіан Черновіц, 2021. 456 с.
2. Белей М. А. Жанровое своеобразие циклов постмодернистских романов Бернарда Вербера «Об ангелах» и «О богах». Автореф. Дис. ... канд. Филол. наук Калининград, 2020. 24 с.
3. Беглов В. Юрій Андрухович. Розмова з відомим українським письменником та поетом. URL: <https://theukrainians.org/yuriy-andruhovich/> (2015).
4. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств. Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 256 с. С. 80.
5. Землянська А. Топоси сакрального в художній прозі М. Хвильового. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2013. 231 с.
6. Куценко М. Телеологія егоцентризму як незавершений проект Миколи Хвильового. *Південний архів (Збірник наукових праць. Філологічні науки)*. 2016. Випуск LXXV. С. 121–125.
7. Піскунова О. Містична фокалізація «Арабесок» Миколи Хвильового. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2019. № 1078. Серія «Філологія». Вип. 68. С. 46–50.
8. Плющ Л. Його таємниця, або «прекрасна ложа» Хвильового. К.: Факт, 2006. 872 с.
9. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем.; под ред. Д.В. Скляднева. СПб., 2000. 380 с.
10. Хоменко Г. Танатологічний проект 1920-х в аспекті негативної алхімії. *Від бароко до постмодерну: Збірник праць кафедри української та світової літератури* [Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди]. Х.: Майдан, 2008. Т. VI. С. 156–182.
11. Чекушкіна Е. Коммуникативная теория Ю. Хабермаса и культура информационного общества. *Теория и практика общественного развития*. 2014, № 1. С. 25–27.

REFERENCES

1. Andrukhovich Yu. Radio Nich [Radio Night]. Chernivtsi: Merydian Chernovits, 2021. 456 p. [In Ukrainian].
2. Belei M. A. Zhanrovoe svoeobrazie tsyklov postmodernistskykh romanov Bernarda Verbera «Ob anhelakh» y «O bohakh» [Genre originality of the cycles of the postmodern novels "About Angels" and "About Gods" by Bernard Werber]. Avtoref. Dys. ... kand. Fyloл. Nauk. Kalynynhrad, 2020. 24 p. [In Russian].
3. Biehlou V. Yurii Andrukhovich. Rozmova z vidomym ukrainskym pysmennykom ta poetom [A conversation with a famous Ukrainian writer and poet]. URL: <https://theukrainians.org/yuriy-andruhovich/>. 2015. [In Ukrainian].
4. Zatonskyi D. V. Modernizm y postmodernizm: Mysly ob yzvechnom kolovrashchenyy yziashchnykh y neyziashchnykh yskusstv [Modernism and Postmodernism: Thoughts on the Eternal Rotation of the Fine and the Non-Fine Arts]. Kharkov: Folyo; M.: ООО «Yzdatelstvo ACT», 2000. 256 p. [In Russian].
5. Zemlianska A. Toposy sakralnoho v khudozhnii prozi M. Khvylovoho [Topos of the Sacred in M. Khvilovoy's Artistic Prose]. Melitopol: Vydavnychiy budynok MMD, 2013. 231 p. [In Ukrainian].
6. Kutsenko M. Teleolohiia ehotsentryzmu yak nezavershenyi proekt Mykoly Khvylovoho. [Teleology of his centrisism as incomplete project of Mikoli Khvilovoy]. *Pivdennyi arkhiv (Zbirnyk naukovykh prats. Filolohichni nauky)*. Iss. LXV. Pp. 121–125. [In Ukrainian].
7. Piskunova O. Mistychna fokalizatsiia «Arabesok» Mykoly Khvylovoho. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. 2019. № 1078. Seriiia «Filolohiia». Iss. 68. Pp. 46–50. [In Ukrainian].
8. Pliushch L. Yoho taemnytsia, abo «prekrasna lozha» Khvylovoho [His secret, or the "beautiful bed" of Khvilovoy]. K.: Fakt, 2006. 872 p. [In Ukrainian].
9. Khabermas Yu. Moralnoe soznanye y kommunykativnoe deistviye [Moral awareness and communicative action]. SPb., 2000. 380 p. [In Russian].
10. Khomenko H. Tanatolohichniy proekt 1920-kh v aspekti nehatyvnoi alkhimii [Thanatological project of the 1920s in the aspect of negative alchemy]. *Vid baroko do postmoderenu: Zbirnyk prats kafedry ukrainskoi ta svitovoi literatury*

[*Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. S Skovorody*]. X.: Maidan, 2008. Vol. VI. Pp. 156–182. [In Ukrainian].

11. Chekushkina E. Kommunikatyvnaia teoriia Yu. Khabermasa y kultura ynformatsyonnoho obshchestva [Communicative theory of J. Habermas and the culture of the information society]. *Teoriia y praktyka obshchestvennoho razvytyia*. 2014, № 1. Pp. 25–27. [In Russian].

Надія ПОГОРЛЕЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-2019-1671

аспірантка кафедри англійської мови та методики її викладання

Херсонського державного університету

(Херсон, Україна) prohorletska@gmail.com

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ СЛОВЕСНИЙ ОБРАЗ MANA В НОВОЗЕЛАНДСЬКИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Наукову розвідку присвячено дослідженню образу MANA у новозеландських поетичних текстах з позиції лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного підходів. Взаємозв'язок мови та культури завжди посідав чинне місце у царині філологічних досліджень, що сприяло формуванню новітніх підходів до висвітлення цього явища. Художні тексти, які включають етнокультурні словесні образи, вимагають більшого глибокого декодування, а експлікація смислів цих образів безпосередньо залежить від фонових знань інтерпретатора. Більшої уваги заслуговують архетипні образи, які не лише втілюють загальновідомі міфологічні сюжети, а й несуть нові, колоритні символи, що ґрунтуються на непізнаних етнореаліях новозеландського етносу. Саме таким образом є MANA у культурі Нової Зеландії.

Мета статті полягає у висвітленні етнокультурної специфіки поезії Нової Зеландії шляхом виявлення способів осмислення й засобів мовленнєвого втілення образу MANA в поетичних текстах. Ілюстративним матеріалом слугували поетичні твори новозеландських поетів Міла К., Адамса А.Г. та Саллівана Р.

У статті надано аналітичний огляд наукового доробку з проблем вивчення зв'язку мови і культури у різних наукових вимірах та визначення місця новозеландської поезії у світовій культурі. Спираючись на сучасну когнітивну теорію словесного поетичного образу (Белєхова Л.І.), визначаємо етнокультурний словесний поетичний образ як лінгвокогнітивний конструкт, що інкорпорує передконцептуальну, концептуальну та вербальну іпостасі і містить міфологічні уявлення етносу про світ (Воробей Н.В.).

Дослідження етнокультурних словесних образів новозеландської поезії у світлі когнітивної поетики уможливило визначення етнокультурного словесного образу MANA з допомогою імплікативних ознак архетипів ВЛАДА, СИЛА, ЛЮДИНА, ВІРА, ВОДА. Такі концептуальні імплікації слугують засобом вилучення смислу етнокультурних словесних поетичних образів. Відтак MANA визначається як надзвичайна сила, субстанція, особлива циклічна та божественна енергія. У лінгвокультурі маорі з «мани» все починається і «маною» усе закінчується.

Ключові слова: *словесний поетичний образ, етнокультурний словесний образ, мана, архетип, новозеландська поезія.*

Nadiia POHORLETSKA,

orcid.org/0000-0002-2019-1671

Postgraduate Student at the Department of English Language and Methods of Its Teaching

Kherson State University

(Kherson, Ukraine) npohorletska@gmail.com

ETHNOCULTURAL VERBAL IMAGE MANA IN NEW ZEALAND POETIC TEXTS: LINGUO-COGNITIVE AND LINGUO-CULTURAL APPROACHES

The research focuses on revealing context and sense of the image MANA in New Zealand poetic texts from linguo-cognitive and linguo-cultural perspective. The relation between language and culture has always been in the center of philological investigations. It stimulated the novel approaches to the exploration of this phenomenon. Literary text that includes ethnocultural verbal images requires a comprehensive decoding while explicating these images senses directly depends on the interpreter's background knowledge. Archetypal images which not only embody universally known mythological plots, but also have new, picturesque symbols based on the unique ethno-realia of New Zealand ethnos deserve special attention. Among all of those archetypal images MANA occupies a particular place in New Zealand culture.

The aim of the article is to explore the ethnocultural peculiarity of New Zealand poetry via detecting comprehensive ways and verbal means of image MANA embodiment in poetic texts (Karlo Mila, Arthur Henry Adams and Robert Sullivan).

The article demonstrates the analytical review of scientific researches on the problem of language-culture relation and defining the place of New Zealand poetry in the world culture. In contemporary cognitive theory of verbal poetic

image (Belekhova L.) an ethnocultural verbal image is viewed as a linguo-cognitive construct that incorporates a pre-conceptual, conceptual and verbal planes as well as the mythological beliefs of ethnos about the world (Vorobej N.).

Exploring ethnocultural verbal images of New Zealand poetry in cognitive perspective we have detected that ethnocultural verbal image MANA is revealed via implicative features of archetypes AUTHORITY, POWER, PERSON, WAY, FAITH, WATER. Such conceptual implications help to extract the sense of ethnocultural verbal images thus defining MANA as a supernatural power, a substance, a unique cyclical and sacred energy. In maori linguoculture all begins with mana and all ends with it.

Key words: verbal poetic image, ethnocultural verbal image, mana, archetype, New Zealand poetry.

Постановка проблеми. Культура є однією з найскладніших і всеосяжних категорій в історії людства, з якою можна порівняти хіба що феномен життя взагалі. Культура внутрішньо суперечлива, тому що містить два напрями розвитку: «консервативний» («той, що зберігає») і «прогресивний» («той, що розвиває»), що передбачає перегляд, переоцінку, а часто й відмову від того, що було прийнятним на попередніх етапах (Алефиренко, 2010: 34). Але тим і сильна, тим і життєздатна культура, що має властивість відбирати, повертатися до колишнього досвіду чи відмовлятися від нього (Там само). Отже, у центрі філологічних досліджень постає взаємозв'язок мови та культури етносу.

Їхня взаємозумовленість виражається передусім в тому, що мова – це резервуар етнокультурного змісту, засіб проникнення в ієрархію етнокультурних цінностей, інструмент інтерпретації, категоризації й концептуалізації вторинних семіотичних систем – звичаїв, обрядів, вірувань тощо (Волкова, 2015: с. 7). Сьогодні не згасає зацікавленість у вивченні етнокультурних аспектів образного простору художніх текстів, що допомагає виявляти приховані смисли та пізнавати культуру іншого народу.

Аналіз досліджень. У сучасній філологічній науці сформовано багато самостійних напрямів, у яких зв'язок мови і культури етносу науковці розкривають з різних наукових позицій.

У річищі онтологічного напрямку описано етнічні особливості мовних картин світу на матеріалі української, російської, англійської та китайської мов, які обслуговують комунікативні потреби народів, що належать до різних лінгвокультурних ареалів (Голубовська І.О.), висвітлено систему міфопоетичних і культурних значень в слов'янській культурі (Маслова В.А., Воробійов В.В., Телія В.М.), розроблено лінгвокультурну термінологічну систему (Арутюнова Н.Д., Степанов Ю.С., Маслова В.О., Костомаров В.Г., Верещагін Є.М.), введено термін лінгвокультурема (Воробійов В.В.), виявлено етнокультурну специфіку концептів та їх формування у концептосфері, розроблено методика їх вилучення (Воркачев С.Г., Карасік В.І., Приходько А.М.).

З позицій лінгвoseміотичного підходу розкрито специфіку етноконцептів східних слов'ян (Слухай Н.В.), визначено складники етноміфопоетичної картини світу східних слов'ян і досліджено передконцепти (Петриченко О.А.), проаналізовано складники архетипного символу «світове дерево» у слов'янській культурі (Єлісова М.О.).

У річищі когнітивно-дискурсивних досліджень охарактеризовано типи й види словесного поетичного образу, висвітлено його онтологічні й гносеологічні властивості та лінгвокогнітивні механізми формування й функціонування словесного поетичного образу у тексті (Белехова Л.І.), шляхом поетико-когнітивного аналізу описано особливості реконструкції художніх концептів як одиниць індивідуально-авторського світобачення (Ніконова В.Г.), у когнітивно-семіотичному і нарративному ракурсі досліджено міфологічні образи та встановлено способи формування й виявлення етнокультурних смислів у сучасних творах (Волкова С.В.), у лінгвокогнітивному та лінгвокультурологічному аспектах висвітлено етнокультурну картину світу в афро-американській поезії (Воробей Н.В.).

Аналітичний огляд наукового доробку з проблеми вивчення новозеландської поезії засвідчує, що більшість наукових розвідок здійснено у літературознавчому вимірі (Павлов Є., Уільямс М., Edmond M., Harris N.M., Leggott M., Newton J., Stead C.S. та ін.). У річищі структурно-семіотичного аналізу визначено вплив географічного простору на конструювання новозеландської поезії (Дроздовський: 2009). У соціокультурному аспекті висвітлено поняття дому як індикатора новозеландської культурної ідентичності у жіночій поезії ХХ ст. (Дурре: 2004). У контексті когнітивно-дискурсивного напрямку описано еволюцію образу маорі та роль маорійського ренесансу у становленні літератури Нової Зеландії (Кравинская, 2015; Кравинская, 2016). Спираючись на матеріал новозеландського варіанта англійської мови, охарактеризовано природу взаємодії концептуальних картин світу автохтонного населення Нової Зеландії та європейських переселенців (Николаева, 2011), розкрито проблему побудови та співставлення лінгвокультурних моделей сим-

волотворення в австралійській та новозеландській картинах світу (Женевская, 2016).

Висвітлення природи взаємозв'язку мови та культури у різних наукових парадигмах, глибокий інтерес до вивчення англомовної літератури колоритних етносів (австралійської – Макарова О.О., Маляренко І.О., Свірідова Ю.О., Цапів А.О., африкансько-американської – Воробей Н.В., Фролова Н.С., амеріндіанської – Волкова С.В.) свідчить про широкий інтерес науковців до цієї проблеми і, отже, – про насущність таких мовознавчих розвідок та про необхідність подальшого досліджування етнокультурних словесних образів у поетичних текстах Нової Зеландії, які досі не розглядалися у лінгвокогнітивному та лінгвокультурологічному аспектах.

Метою статті є висвітлення етнокультурної специфіки поезії Нової Зеландії шляхом виявлення способів осмислення й засобів мовленнєвого втілення етнореалій культури маорі в поетичних текстах у лінгвокогнітивному та лінгвокультурологічному вимірі. **Об'єкт** наукової розвідки – етнокультурні словесні образи в новозеландських поетичних текстах, а **предмет** – особливості формування та функціонування таких словесних образів у новозеландській поезії.

Виклад основного матеріалу. У вступній статті редактора до чергового випуску міжнародного журналу *Poetry New Zealand*, який було засновано у Новій Зеландії та присвячено виключно поезії та поетиці, Джек Росс поставив важливе питання «*What is New Zealand Poetry?*». На його думку, доречніше розглядати поняття не новозеландської поезії, а «новозеландських поезій». Адже спектр культур та мов, які існують у Новій Зеландії, виражені «у багатьох мовах, формах – мовою оригіналу та мовою перекладу, дуальному тексті та усній формі» (Ross, 2015: 9). Не можливо не погодитися з думкою Джека Росса про те, що жодне визначення новозеландської поезії, котре намагається обмежити або ж применшити цінність поезії та пісні мовою маорі, не може сприйматися серйозно.

Уся історія Нової Зеландії як бікультурного суспільства досить компактно вміщується в період трохи більше двох століть. За цей час щоденні контакти між маорі та пакеха за умов відносної географічної ізоляції збагатили їх концептуальні картини світу багатьма концептами, якими «поділились» один з одним нові сусіди (Николаева, 2007: 20). Вони запропонували своє бачення навколишньої дійсності та свою філософію життя. У результаті концепти, які раніше були притаманні лише одному із співтовариств,

знаходили свою нішу в свідомості іншого, поступово ставши здобутком усієї нації (Там само). Саме аналіз новозеландської літератури дасть можливість зрозуміти, як мислить себе людина в культурно-історичній та релігійно-філософській традиції, віддаленій від Європи й Америки (Дроздовський, 2009: 174). З огляду на це фокусуємо наше дослідження саме на етнокультурних словесних образах у поетичних текстах, які допоможуть висвітлити етнокультурну специфіку образного простору новозеландської поезії.

У річищі когнітивного підходу Белехова Л.І. визначає словесний поетичний образ як лінгвокогнітивний конструкт, що інкорпорує передконцептуальну, концептуальну та вербальну сторони або іпостасі (Белехова, 2002: с. 189). Передконцептуальна іпостась словесного поетичного образу є його передкатегоріальною структурою, що скеровує матеріальне формування в поетичному тексті через осмислення базових концептів та архетипів, які є його підґрунтям та джерелом глибинного смислу. Подальше вилучення смислу словесного поетичного образу здійснюється через аналіз змісту, вираженого у концептуальній іпостасі образу та через аналіз семантики номінативних одиниць, що експлікують образ (Белехова, 2002: с. 194).

Під етнокультурним словесно-поетичним образом слідом за Воробей Н.В. розуміємо лінгвокогнітивний та лінгвокультурний спосіб організації змісту віршованого тексту, у якому маніфестовані міфопоетичні уявлення етносу про світ (Воробей, 2011: с. 7). Незнання символів приводить до неоднозначних інтерпретацій. Здебільшого тексти, у яких є архетипні образи, що втілюють загальновідомі сюжети і глобальні символи, сприяють прототипічному прочитанню. Натомість тексти, що містять етнокультурні словесні образи, вимагають більш глибоко прочитання. Ступінь експлікації смислу таких образів залежить від фонових та енциклопедичних знань читача (Белехова, 2018: 39).

У культурній спадщині автохтонного населення Нової Зеландії маорі є кумулятивне поняття *mana*, яке охоплює цілий комплекс значень. У словнику мови маорі зазначено 11 англомовних еквівалентів іменника *mana* – «*prestige, authority, control, power, influence, status, spiritual power, charisma – mana is a supernatural force in a person, place or object*» та «*jurisdiction, mandate, freedom*» (Moorfield, 2003–2021). Автохтонні мешканці Нової Зеландії вкладають в поняття *mana* більше, ніж «*престиж, влада, контроль, вплив, статус, божественна міць, харизма; правосуддя, мандат*

чи свобода», *mana* для маорі – це «божественна сила у людині, місці чи предметі».

Архетип MANA сформувався у свідомості маорі дуже давно. Лексична одиниця схожа за правописом з англійським словом *mana* («манна небесна»), але не суголосна за своїм значенням та фонетичним складом. Згідно з Біблією, манна – це їжа, яку Бог посилав іудеям щоранку, коли у них скінчились припаси дорогою з Єгипту, і означає «несподівано одержані блага». Новозеландська ж *mana* містить інше, багаторівневе та багатоліке значення.

Mana осмислюється як надзвичайна сила, субстанція або ефект присутності. Вона звертається до енергій та духів земного світу. Маорі розрізняють різні *mana*, досвід, пов'язаний з нею, і вважають, що життя може досягнути своєї повноти, коли *mana* приходить у світ. Найважливіша *mana* приходить з Те Коге – царства за межами світу, який ми бачимо (Te Ahukaramū Charles Royal, 2007).

Новозеландська поетеса Карло Міла у поетичному тексті «*Mana*» спробувала показати, що такий архетип як *mana* важко перекласти іншою мовою, а його зміст можна осмислити за допомогою яскравих поетичних образів, що дозволять цілісно висвітлити етнокультурну картину світу у поезії Нової Зеландії.

У світлі когнітивної поетики проаналізуємо словесний поетичний образ «*How do I describe you in English / integrity / influence / respect / authority / none of those words / quite / reach / like the Greek word 'entheos' lies at the root of the word 'enthusiastic' / it means that / the gods are with you / creative / energetic / enthusiastic / charismatic / power / pulse / and yet mana / all of those words / fail to reveal you*» (Mila, 2017), де архетип MANA містить такі концептуальні схеми: MANA не є НЕДОТОРКАНІСТЮ, ВПЛИВОМ, ПОВАГОЮ, ВЛАДОЮ, СИЛОЮ, РИТМОМ, MANA є ВІРОЮ. Зв'язок значень, що містяться у семантиці номінативних одиниць *integrity / influence / respect / authority / none of those words / quite / reach* – чистота, вплив, повага, влада, жодне з цих слів не досягає тебе та *creative / energetic / enthusiastic / charismatic / power / pulse / and yet mana / all of those words / fail to reveal you* – творча, енергетична, захоплююча сила, вібрація – і досі, *mana*, усім цим словам не вдається осягнути тебе, підсилені асиндетоном та заперечними конструкціями-повторами *none of those words quite reach* та *all of those words fail to reveal you*, визначають зміст усього словесного поетичного образу: *mana* – це не влада та авторитет, навіть не сила, це щось більше, сильніше,

божественне. На останнє вказує семантика словесного поетичного образу *the gods are with you – боги з тобою*, у якому сутність незвичної субстанції *mana* виражена концептуальною метафорою СИЛА є ВІРА.

У новозеландській культурі *mana* йде пліч-о-пліч з *tapu* (обмеженість, заборона – божественний стан), одне впливає на інше (Moogfield, 2003–2021). Певні обмеження, порядки та зобов'язання повинні виникати, якщо *mana* виражена у фізичній формі, такій як людина або предмет. Поняття священності, обмеження та порядків розуміють під терміном *tapu*. Наприклад, гори, які були важливими для окремих племенних груп, завжди були *tapu*, і дії на цих вершинах були обмеженими (Te Ahukaramū Charles Royal, 2007).

Передконцептуальною іпостасю словесних поетичних образів «*sometimes I imagine a personal bank / an accumulated pool of cool greenstone coins*» (Mila, 2017) – «інколи я уявляю особистий банк, назбираний басейн холодних нефритових монет» є архетип MANA, який активується номінативними одиницями *bank* – банк та *coins* – монети разом з епітетом *greenstone* – нефритовий. Нефрит посідає особливе місце у культурах багатьох країн світу, проте культуру корінного населення Нової Зеландії важко уявити без цього дорогоцінного каменю. Народ маорі використовував нефрит для виготовлення прикрас, різноманітних амулетів, зброя та зброї. Використовують декілька назв цього каменю – *pounamu* (традиційна назва маорі), *greenstone* (загальноновживаний термін, який все частіше заміщає лексема *pounamu*) та *New Zealand jade* (новозеландський нефрит) (Keane, 2006). Символи *mana* МОНЕТИ, БАНК, НЕФРИТ активують схемний образ MANA є БАГАТСТВО. І тут же у поетичному тексті з'являються словесні поетичні образи «*you are more / than money / can buy*» – «ти більше, ніж можна придбати за гроші», «*all mana / no money*» – «уся *mana* – не гроші», «*mana / you are more than a precious stone on a neck*» – «*mana*, ти більше, ніж дорогий камінь на шиї», які сконструйовані на концептуальній метафорі MANA є НЕМАТЕРІЛЬНОЮ ЦІННІСТЮ та є антитезою до вказаним вище словесним поетичним образам.

У низці словесних поетичних образів «*when you are gone*» – «коли ти пішла», «*when mana walks in the room*» – «коли *mana* прогулюється по кімнаті», «*you come and you go*» – «ти приходиш та йдеш», «*the mana in me / sees the mana in you*» – «*mana* в мені дивиться на *mana* в тобі» (Mila, 2017), «*There is no one worthy now to wield thy dying mana*» – «Зараз немає нічого більш важ-

ливого, ніж володіти моєю згасаючою manoю» (Adams, 1899) *mana* осмислюється з допомогою імплікативних ознак архетипу ЖИТТЯ, які представлені в номінативних одиницях *walk, come, go, see, dying*. Звідси отримуємо концептуальну схему MANA є ЖИВА ІСТОТА, ЛЮДИНА.

Графічна організація поезії «MANA» Роберта Саллівана вирізняється незвичним розташуванням тексту, злиттям слів, використанням заголовних літер, ліній, стрілок та відсутністю пунктуації. У наведеному нижче фрагменті поезії архетип MANA містить концептуальну схему MANA є ШЛЯХ, ДОРОГА:

*rEVENge and ACCEPTance
paths to mana* (Sullivan, 2021).

Семантика номінативних одиниць *rEVENge* – *помста, реванш* та *ACCEPTance* – *одобрення, прийняття* підсилена прийомом графікації. Часткове використання великих літер надає іншого відтінку лексичним одиницям: *EVEN* – *вечір, кінець дня*, *ACCEPT* – дієслово: *приймати, погоджуватися*. Графікувати *rEVENge* та *ACCEPTance* активують амбівалентні схемні образи MANA є КІНЕЦЬ, MANA є ДІЯ.

Поряд з *mana* також у новозеландській культурі є поняття *mauri*. Це енергія, яка зв'язує та оживляє усі речі у фізичному світі. Без неї *mana* не може поринути в людину або предмет. Ідея приливу «мани» у світ через *tapu* і *mauri* ґрунтується на більшій частині щоденного життя маорі. Наприклад, маорі поміщали священні каміння у рибацькі сітки, де ті могли привабити рибу. З цією ж метою використовували каміння у пастках для ловлі птахів. Коли риба потрапляла у сітку чи пташка – у пастку, маорі бачили перед собою щось більше ніж створіння – вони бачили енергію в цих фізичних формах. Улов риби – це прибуття Tangaroa, бога моря, який означав прихід «мани» (Te Ahukaramū Charles Royal, 2007). У словесних поетичних образах «*mana / you ebb and you flow*» – «мана, ти відступаєш та прибуваєш», «*each cell singing an ode to being alive / woke when you flow through my body*» – «кожна клітинка, співаючи оду, живе, прокидається, коли ти протікаєш моїм тілом» (Mila, 2017) об'єктивується міфологічна сторона архетипу MANA, чому засвідчують дієслова *ebb, flow, flow through*. Звідси *mana*

осмислюється у концептуальній схемі MANA є ЕНЕРГІЯ. До того ж зазначені вище номінативні одиниці актуалізують імплікативні ознаки архетипу ВОДА, який відіграє важливу роль у новозеландській лінгвокультурі. Архетип ВОДА також посилює словесні поетичні образи «*when you flow through my body / I know / I am caught in the current of a river / larger than the length of my own lifetime*» – «коли ти протікаєш моїм тілом, я знаю, мене підхоплює течія річки», «*I am in the flow / of something greater than my own self*» – «я в допоміг чогось величнішого, ніж я сама», «*where I began as tears / one riverbank closer / to the ocean / where I will return / to saline / salt / water*» – «де, я почулася як прориви, берег річки ближчий до океану, де я повернуся до соляного озера, солі, води», «*return / all the way back to the river / and flow*» – «увесь шлях поверну до річки і течії» (Mila, 2017). Такі концептуальні імплікації архетипу ВОДА як ЕНЕРГІЯ, ЖИТТЯ, ОЧИЩЕННЯ, ПЛИННІСТЬ, РУХ допомагають вилучити смисл зазначених вище словесних поетичних образів, який полягає у трактуванні *mana* особливою життєдайною та циклічною енергією, з якої все починається і все закінчується.

Висновки. Етномовне кодування культурно-історичного досвіду народу шляхом вкраплення у віршовані тексти образів непрямой номінації, що вираженні етнокультурно маркованими мовними одиницями, здійснюється на рівні когнітивних процесів та слугує засобом репрезентації етнокультурної значущості поетичного доробку. Архетип MANA міцно вкоринився у лінгвокультуру новозеландців, незважаючи на історичні перепити та процес колонізації. Новітні технології та прогрес не змогли витіснити міфологічні вірування маорі зі свідомості бікультурного суспільства Нової Зеландії. Етнокультурний словесний образ MANA є лише одним із складників колоритної етнокультурної картини світу у новозеландській поезії, яка вміщає інші міфологічні, орнітологічні, флористичні, гастрономічні образи тощо. Перспективним убачаємо висвітлення зазначених типів етнокультурних словесних образів у поетичних текстах Нової Зеландії з лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного погляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н.Ф. Лінгвокультурологія: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2010. 288 с.
2. Белехова Л.І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект: дис. доктора філол. наук: 10.02.04 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2002. 476 с.

3. Белєхова Л.І. Різномасштабне дослідження поетичного мовлення: Збірник наукових праць / Відп. ред. Просяннікова Я.М. Херсон, 2018. 184 с.
4. Волкова С.В. Міфологічні образи в сучасних америндіанських прозових текстах: Монографія. Херсон: Айлант, 2015. 340 с.
5. Воробей Н.В. Етнокультурна картина світу в афро-американській поезії: лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Херсонський державний університет. Херсон, 2011. 22 с.
6. Дроздовський Д. Народження тексту з духу землі (про специфіку сучасної новозеландської поезії). *Vsesvit*. 2009. № 3–4. С. 172–181. URL: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/560/41/> (дата звернення: 16.06.2021).
7. Женевская Е.В. Лингвокультурные модели символаобразования в австралийской и новозеландской картина мира (на материале концептов флоры и фауны): дис. ...канд. фил. наук: 10.02.20 / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный федеральный университет». Владивосток, 2016. 195 с.
8. Кравинская Ю.Ю. Маорийский ренессанс 1950–2000: репрезентация национального возрождения в литературе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 9 (51). 2015. С. 110–114 URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_9-2_31.pdf (дата обращения: 27.02.2020).
9. Кравинская Ю.Ю. Эволюция образа маори в литературе Новой Зеландии XX века. *Филология*. Волгоград: Научное обозрение. № 3 (3). 2016. С. 52–55. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1575092> (дата обращения: 18.08.2019).
10. Николаева О.В. Взаимовлияние концептуальных картин мира маори и пакеха в условиях бикультурной среды Новой Зеландии (на материале новозеландского варианта английского языка). *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2007. Том 5. Выпуск 1. С. 20–30. URL: <https://nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2238> (дата обращения: 17.12.2020).
11. Николаева О.В. Теория взаимодействия концептуальных картин мира: языковая актуализация (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори): автореф. дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.20 / Дальневосточный федеральный университет. Москва, 2011. URL: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-filologiya/a79.php> (дата обращения: 22.06.2021).
12. Adams A.H. Poems. URL: <https://www.poemhunter.com/arthur-henry-adams/biography> (Last accessed: 27.07.2019).
13. Duppe C.R. Poetic (Re) Negotiation of Home in New Zealand Women's Poetry of the 20th century: PhD thesis. Freiburg. 2004. 228 p.
14. Keane B. Pounamu – jade or greenstone – Pounamu – several names. *Te Ara – the Encyclopedia of New Zealand*. 2006. URL: <http://www.TeAra.govt.nz/en/pounamu-jade-or-greenstone> (Last accessed: 30.03.2021).
15. Mila K. Mana. *Ōrongohau – Best New Zealand Poems*. 2017. URL: <https://www.bestnewzealandpoems.org.nz/past-issues/2017-contents/karlo-mila> (Last accessed: 11.05.2021).
16. Moorfield J. Te Aka Online Māori Dictionary. 2003–2021. URL: <https://maoridictionary.co.nz> (Last accessed: 14.07.2021).
17. Ross J. What is New Zealand Poetry? *Poetry New Zealand. Yearbook 2 (November 2015)* / edited by Jack Ross. Auckland: School of English & Media Studies Massey University. 2015. P. 7–10.
18. Sullivan R. MANA. *Piki Ake*. 2021. URL: http://www.trout.auckland.ac.nz/press/piki_ake/piki_ake_8.html. (Last accessed: 17.05.2021).
19. Te Ahukaramū Charles Royal. Te Ao Mārama – the natural world – Mana, tapu and mauri. *Te Ara – the Encyclopedia of New Zealand*. 2007. URL: <http://www.TeAra.govt.nz/en/te-ao-marama-the-natural-world/page-5> (Last accessed: 14.07.2021).

REFERENCES

1. Alefirenko, N.F. (2010). Lingvokul'turologiya: tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka. [Linguoculturology: Value-Semantic Space of Language]. Moskva: Flinta: Nauka. 288 p. [in Russian].
2. Bieliakhova, L.I. (2002). Obraznyi prostir amerykanskoj poezii: lnhvokohnityvnyi aspekt [Imagery space of American poetry: linguocognitive aspect]. Doctor's thesis. Kyiv, 2002. 476 p. [in Ukrainian].
3. Bieliakhova, L.I. (2018) Rizoaspektne doslidzhennia poetychnoho movlennia [Multi-aspect research of poetic language]: Proceedings Scientific publication / Vidp. red. Prosiannikova Ya.M. Kherson. 184 p. [in Ukrainian].
4. Volkova, S.V. (2015) Mifolorni obrazy v suchasnykh amerindianskykh prozovykh tekstakh [Mythloric images in modern Amerindian prosaic texts]. Kherson: Ailant, 340 p. [in Ukrainian].
5. Vorobei, N. V. (2011) Etnokulturna kartyna svitu v afro-amerykanskoj poezii: lnhvokohnityvnyi ta lnhvokulturolohichni aspekty [Ethnocultural Picture of the World in the African American Poetry: Linguistic, Cognitive and Cultural Aspects]. Extended abstract of doctor's thesis. Khersonskyi derzhavnyi universytet. Kherson. 22 p. [in Ukrainian].
6. Drozdovskiy, D. (2009). Narodzhennia tekstu z dukhu zemli (pro spetsyfyku suchasnoi novozelandskoj poezii) [The birth of the text out of the spirit of land (about the peculiarities of modern New Zealand poetry)]. *Vsesvit*. № 3–4. P. 172–181. Retrieved from <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/560/41/>. [in Ukrainian].
7. Zhenevskaya, E.V. (2016) Lingvokulturnye modeli simvolobrazovaniya v avstraliyskoj i novozelandskoj kartinakh mira (na materiale kontseptov flory i fauny) [Linguocultural models of symbol formation in Australian and New Zealand world views (case study of flora and fauna concepts)]. Candidate's thesis. Federalnoe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazo-

vatelnoe uchrezhdenie vysshego professionalnogo obrazovaniya «Dalnevostochnyy federalnyy universitet». Vladivostok. 195 p. [in Russian].

8. Kravinskaya, Yu.Yu. (2015). Maoriyskiy renessans 1950–2000: reprezentatsiya natsional'nogo vozrozhdeniya v literature [The Maori Renaissance 1950–2000: representation of the national revival in literature]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. № 9 (51). P. 110–114. Retrieved from http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_9-2_31.pdf. [in Russian].

9. Kravinskaya, Yu.Yu. (2016). Evolyutsiya obraza maori v literature Novoy Zelandii XX veka [Evolution of Maori image in the 20th-century literature of New Zealand]. *Filologiya*. Volgograd: Nauchnoe obozrenie. № 3 (3). P. 52–55. Retrieved from <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1575092>. [in Russian].

10. Nikolaeva, O.V. (2007). Vzaimovliyanie kontseptual'nykh kartin mira maori i pakekha v usloviyakh bikul'turnoy sredy Novoy Zelandii (na materiale novozelandskogo varianta angliyskogo yazyka) [Mutual conceptual exchange between the Maori and Pakeha world views in the bicultural environment of New Zealand (case study of New Zealand English)]. *Vesnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. Tom 5. Vypusk 1. P. 20–30. Retrieved from <https://nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2238>. [in Russian].

11. Nikolaeva, O.V. (2011). Teoriya vzaimodeystviya kontseptual'nykh kartin mira: yazykovaya aktualizatsiya (na materiale novozelandskogo varianta angliyskogo yazyka i yazyka maori) [The theory of mutual exchange between conceptual world views: language actualization (case study of New Zealand English and Maori language)]. Extended abstract of doctor's thesis. Dalnevostochnyy federal'nyy universitet. Moskva. Retrieved from <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-filologiya/a79.php>. [in Russian].

12. Adams, A.H. (1899). Poems. Retrieved from <https://www.poemhunter.com/arthur-henry-adams/biography>.

13. Duppe, C.R. (2004). Poetic (Re) Negotiation of Home in New Zealand Women's Poetry of the 20th century: PhD thesis. Freiburg. 228 p.

14. Keane, B. (2006). Pounamu – jade or greenstone – Pounamu – several names. *Te Ara – the Encyclopedia of New Zealand*. Retrieved from <http://www.TeAra.govt.nz/en/pounamu-jade-or-greenstone>.

15. Mila, K. (2017). Mana. *Ōrongohau – Best New Zealand Poems*. Retrieved from <https://www.bestnewzealandpoems.org.nz/past-issues/2017-contents/karlo-mila>.

16. Moorfield, J. (2003). Te Aka Online Māori Dictionary. 2003–2021. Retrieved from <https://maoridictionary.co.nz>.

17. Ross, J. (2015). What is New Zealand Poetry? *Poetry New Zealand. Yearbook 2 (November 2015)* / edited by Jack Ross. Auckland: School of English & Media Studies Massey University. 2015. P. 7–10.

18. Sullivan, R. (2021). MANA. *Piki Ake*. Retrieved from http://www.trout.auckland.ac.nz/press/piki_ake/piki_ake_8.html.

19. Te Ahukaramū Charles Royal. Te Ao Mārama – the natural world – Mana, tapu and mauri. (2007). *Te Ara – the Encyclopedia of New Zealand*. Retrieved from <http://www.TeAra.govt.nz/en/te-ao-marama-the-natural-world/page-5>.

УДК 81'373.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-16>

Ганна ПОЛІНА,

orcid.org/0000-0001-5472-9858

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) *annavpolina@gmail.com*

Катерина ОГУЛЬЧАНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-7404-4207

студентка IV курсу кафедри романо-германської філології
Українського гуманітарного інституту
(Буча, Київська область, Україна) *annavpolina@gmail.com*

КОГНІТИВНА ЗНАЧУЩІСТЬ КОНЦЕПТУ KNIGHT/ЛИЦАР В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Стаття присвячена дослідженню місця культурного концепту KNIGHT/ЛИЦАР, і особливо тому внеску в його семантичне наповнення яке було зроблено носіями англійської лінгвокультури. Актуальність проведеного дослідження полягає в тому, що оскільки змістове наповнення культурно значущих концептів може досить суттєво змінюватись з плином часу, це певною мірою допомагає осмисленню процесів трансформації людської цивілізації – окремого культурного середовища, або культури в цілому. В процесі дослідження було проаналізоване відтворення концепту KNIGHT/ЛИЦАР в різні історичні епохи на прикладі знакових творів англійської художньої літератури різних часів, в яких піднімалися питання лицарства та його ролі в культурі Великої Британії. В процесі аналізу сучасної структури знань, що формують концепт KNIGHT/ЛИЦАР були проаналізовані дефініції цього феномену, подані в сучасних англомовних словниках. В результаті дослідження місця культурного концепту KNIGHT/ЛИЦАР в англійській лінгвокультурі, були зроблені наступні висновки: перше, концепти, культурно актуальні у попередні епохи, не завжди зникають із сучасної концептосфери, навіть після того, як саме явище перестало бути елементом сьогоденного життя; в таких випадках часто комунікативно актуальними стають їхні узагальнені метафоричні значення, які номінують загальнолюдські цінності, висвітлюючи певний аспект їхнього змісту. І, по-друге, щодо зміни місця і змісту концепту KNIGHT/ЛИЦАР в національній картині світу зі зміною культурної епохи, хоча лицарство зникло як соціальний феномен, воно лишило після себе цілу низку етичних принципів; і тому основною метою концепту KNIGHT/ЛИЦАР завжди було представлення певної ідеальної моделі поведінки, яка ґрунтувалась у своїй більшості на загальнолюдських моральних цінностях.

Ключові слова: когнітивний, лінгвокультура, культурний концепт, структура знань, семантичне наповнення, лицарство.

Ganna POLINA,

orcid.org/0000-0001-5472-9858

PhD in Linguistics,

Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *annavpolina@gmail.com*

Kateryna OGULCHANSKA,

orcid.org/0000-0001-7404-4207

Fourth-year Student at the Department of Romano-Germanic Philology
Ukrainian Institute of Arts and Sciences
(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *annavpolina@gmail.com*

COGNITIVE SIGNIFICANCE OF THE CONCEPT KNIGHT / ЛИЦАР IN ENGLISH LINGUISTIC CULTURE

The article is devoted to the study of the place of the cultural concept KNIGHT / ЛИЦАР, and especially to the contribution to its semantic content which was made by the bearers of English linguistic culture. The relevance of the study is that since the content of culturally significant concepts can change significantly over time, it to some extent helps

to understand the processes of transformation of human civilization – a particular cultural environment, or culture as a whole. The study analyzed the reproduction of the concept of KNIGHT / ЛИЦАР in different historical epochs on the example of iconic works of English fiction of different times, which raised the issue of knighthood and its role in British culture. In the process of analyzing the modern structure of knowledge which forms the concept of KNIGHT / ЛИЦАР, the definitions of this phenomenon, given in modern English dictionaries, were analyzed. As a result of studying the place of the cultural concept KNIGHT / ЛИЦАР in the English language culture, the following conclusions were made: first, concepts culturally relevant in previous epochs do not always disappear from the modern concept sphere, even after the phenomenon ceased to be an element of today's life; in such cases, their generalized metaphorical meanings, which nominate universal values, highlighting a certain aspect of their content, often become communicatively relevant. And, secondly, regarding the change of place and content of the KNIGHT / ЛИЦАР concept in the national picture of the world with the change of the cultural epoch, although knighthood disappeared as a social phenomenon, it left behind a number of ethical principles; and therefore the main goal of the KNIGHT / ЛИЦАР concept has always been to represent a certain ideal model of behavior, which was based mostly on universal moral values.

Key words: cognitive, linguistic culture, cultural concept, knowledge structure, semantic content, knighthood.

Постановка проблеми. Постійний інтерес до лінгвокультурологічних досліджень, особливо до синхронічного та діахронічного аналізу різних лінгвокультурних реалій (концептів), обумовлений, перш за все, прискоренням процесів взаємодії і взаємопроникнення різних культур, а також взаємним впливом різних світоглядів (картин світу) в рамках однієї і тієї ж культури, яке ми можемо спостерігати в постмодерністську епоху. Крім того, змістове наповнення культурно значущих концептів може досить суттєво змінюватись і з плином часу. Тому такі глобальні концепти як «любов», «сім'я», або «сєнс життя» можуть мати несхоже семантичне наповнення не тільки в різних культурах, серед представників різних поколінь або соціальних верств населення в рамках однієї культури, а й, зрозуміло, в різні часи та епохи. Тому такі дослідження є актуальними не стільки як констатація цікавих фактів, скільки як осмислення процесів зміни людської цивілізації – окремого культурного середовища, або культури в цілому, і залежать вони від масштабності досліджуваного концепту.

Семантичне наповнення таких концептів як «Бог – релігія», «сєнс життя», «краса – потворність» або «добро – зло» в цьому сенсі дуже показові, оскільки в них зосереджені базові концепції моральних, матеріальних, інтелектуальних та естетичних цінностей, які є актуальними для всього людства, не тільки певної культури. Однак, вивчення і менш глобальних концептів, таких як «лицар», може прояснити певні принципи людської культури. А це, в свою чергу, позитивно впливає на процес міжкультурної комунікації та комунікації між представниками різних соціальних груп.

Аналіз наукових джерел та літератури. Концепт – явище багатопланове. Він є поняттям, що належить як мові, так і культурі, як психології, так і когнітивній науці; він є абстрактною сутністю, але відображає конкретну ділянку дійсності;

це – продукт роботи людського інтелекту, але також і функціонування людської психіки; його інформативне наповнення є як об'єктивним, так і суб'єктивним і, отже, він є результатом індивідуального процесу пізнання, і, одночасно з цим, елементом загальнонаціональної культури. Тому підходів до вивчення концептів існує багато, також, як і визначень концепту як явища. Серед них можна виділити дослідження Д.С. Ліхачова (Лихачев, 1993), який відмічає, що концепт є результатом зіткнення словникового значення слова з власним досвідом людини, тобто, підходить до концепту як феномену лінгвістичного; роботи О.С. Кубрякової (Кубрякова, 2002), а також З.Д. Попової та Й.А. Стерніна (Попова, Стернин, 2001), які представляють концепт, перш за все, як ментальне утворення, результат пізнавальної діяльності людини; підхід А. Вежбицької (Вежбицкая, 1999), яка трактує концепт як ідеальний об'єкт, який існує у психіці людини; і, на кінець, з точки зору Ю.С. Степанова, Г.Г. Слишкіна (Слышкин, 2000; Степанов, 1998) та їх однодумців, концепт є базовою одиницею культури, який, перш за все, є носієм культурно значущої інформації. І він є, відповідно, носієм не суто лінгвістичної інформації, але й цінностей культури, що за цією інформацією стоїть.

Що стосується аналізу концепту, то оскільки він розуміється як структурована інформація в голові людини, результат пізнання людиною навколишньої дійсності, то саме такий підхід вважається найбільш ефективним. Пріоритетним у вивченні структури концепту вважається фреймовий аналіз, або будовання певної моделі знань, де кожен тип інформації (якість, кількість, роль, дія, та інша інформація про досліджуване явище дійсності) займає в цій моделі своє місце. Теорією та практикою фреймового моделювання займались Ч. Філлмор (Филлмор, 1988), М. Мінський (Минский, 1979), С. Жаботинська (Жаботинская, 2010; Жаботинская, 2005).

Також існує багато підходів до класифікації концептів, за метою, за способом існування, за ступенем стійкості, за складністю структури, за рівнем актуальності та ін. цими питаннями в різні часи займались С. Аскольдов-Алексєєв, З. Попова та Й. Стернін, А. Бабушкін, М. Болдирев, В. Іващенко.

Це дослідження присвячено вивченню культурної актуальності концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* в англійській лінгвокультурі, як його семантичне наповнення змінювалась із плином часу, і які характеристики цього концепту є актуальним у сучасній англомовній культурі.

Виклад основних матеріалів дослідження.

Концепт – це багатопланове утворення, під яким розуміють одиницю знань, що описує певний елемент дійсності, і який має денотат, абстрактний або конкретний. Концепт представляє собою систему структурованої, тобто логічно організованої інформації, яка стоїть за словом (його іменем), і ця інформація включає в себе всю сукупність семантичних характеристик, основних і вторинних, які несуть культурно вагому інформацію. Культурно значущий концепт може мати кілька загально прийнятих синонімічних імен в культурі (гарний, красивий, вродливий), і інформація, що стоїть за ними, доповнює та конкретизує його загальне семантичне значення, оскільки ці імена позначають один і той самий елемент дійсності. Концепт може бути як завгодно малим або як завгодно об'ємним, залежить від елемента дійсності, обраного як об'єкт культурно-лінгвістичного аналізу.

Досліджуваний культурний концепт *KNIGHT/ЛИЦАР* має коріння не в суто англійській, а у загально європейській середньовічній культурі, яка, попри лінгвістичні та культурні відмінності окремих країн, що її утворювали, мала сильний об'єднуючий фактор – римо-католицьку релігійну традицію, котра формувала базові світоглядні, морально-етичні, поведінкові та естетичні цінності. І *лицарство* як феномен з'явилося у середньовічній Західній Європі у 5-7 століттях, спочатку як регулярне кінне військове формування давньо-германських держав, а пізніше, зі зміцненням впливу католицької церкви, як невід'ємна частина духовно-лицарських орденів, так званої «войовничої церкви». У її складі лицарі виконували особливу релігійну місію у Палестині, підтримували владу монарха, та були впливовою елітою суспільства – дворянами, хоча і не обов'язково заможними (Гуревич, 1990).

Хоча концепт *KNIGHT/ЛИЦАР* неможливо вважати суто англійським культурним явищем, легенди про короля Артура і його лицарів великою мірою утворили образ справжнього лицаря,

тобто, сформували основні семантичні характеристики цього концепту, які ми можемо простежити, наприклад, в творах англійського письменника XV століття сера Томаса Малорі (Malory, 1999). Ці легендарні лицарі часів Гептархії (V–VII ст.) були носіями базових лицарських чеснот: вірності Батьківщині, друзям та сюзерену, готовності захищати слабших, щедрості, почуття честі, бажання відстоювати добро та боротись зі злом, мужності. Наприклад, коли юний Артур, майбутній король, дізнався, що чоловік, в родині якого він виховувався, не є його справжнім батьком, його реакція продемонструвала його справжню відданість, вдячність і благородство:

Else were I to blame, said Arthur, for ye are the man in the world that I am most beholden to, and my good lady and mother your wife, that as well as her own fostered me and kept. And if ever it be God's will, that I be king as ye say, ye shall desire of me what I may do, and I shall not fail you.

Інша визначна постать англійської культури та літератури, Джеффри Чосер, автор знаменитих «Кентерберійських оповідань», жив на сто років раніше, ніж Томас Малорі, але описував епоху пізнього Середньовіччя, доби Хрестових походів та діяльності «войовничої церкви», тому його образ лицаря в історичному розумінні розвивається: не втрачаючи світські лицарські чесноти, лицар набуває і суто християнських якостей, таких як віра в Бога, вірність церкві та Євангелію, чистота моралі, скромність в одязі та поведінці. Наприклад, в «Оповіді лицаря» (Chaucer) Чосер так змальовує свого героя:

*There was a Knight, a most distinguished man,
Who from the day, on which he first began
To ride abroad, had followed chivalry,
Truth, honor, generousness and courtesy.
He had done nobly in his sovereign's war
And ridden into battle, no man more,
As well in Christian as in heathen places,
And ever honored for his noble graces.
<...> He wore a fustian tunic, stained and dark
With smudges where his armor had left mark;
Just home from service, he had joined our ranks
To do his pilgrimage and render thanks.*

Як ми бачимо, опис лицаря – персонажа з твору Чосера – поєднував в собі світські та християнські лицарські якості, і змальовувався, подібно лицарям Круглого столу у творах Малорі, як ідеальна, бездоганна особистість, носій чеснот та приклад для наслідування. Таким було загально прийняте розуміння лицаря і, відповідно до нього, семантичне наповнення культурного концепту *KNIGHT/ЛИЦАР*.

Наступний знаковий твір, в якому можна прослідкувати семантичний розвиток концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* в англійській лінгвокультурі – роман доби романтизму «Айвенго», що належить перу англійського письменника шотландського походження Вальтера Скотта. У ньому автор зобразив бурхливий період історії Англії — приблизно XII століття, який характеризується жорстким протистоянням двох політичних таборів: завойовників норманів та підкорених англійців. Протистояння двох таборів було відображено, зокрема, у протистоянні двох груп лицарів: лицарів – послідовників короля-лицаря Річарда Левове Серце та лицарів ордену тамплієрів. Лицарі Вальтера Скотта чітко відрізняються не тільки за своєю політичною приналежністю, але й схильності до вчинків добра або зла. Деякі з лицарів – люди шляхетні, з чистими думками та високими ідеалами (Вілфред Айвенго, Річард Левине Серце); інші – люди підступні, чий низькі або меркантильні інтереси штовхають їх на непристойні вчинки (Реджинальд Фрон де Беф, Бріан де Буагільбер, Моріс де Брасі) (Романова, 2016).

Перш за все, слід відмітити, що концепт *KNIGHT/ЛИЦАР* в свідомості носіїв англійської лінгвокультури Нового часу зберігає притаманні йому із самого початку позитивні ідеальні характеристики, оспівані у творах носіїв культури минулих епох. Наприклад:

1) леді Ровена захищаючи Айвенго перед батьком, називає його хоробрим та шляхетним:

It is sufficient to be wise in council and brave in execution - to be boldest among the bold, and gentlest among the gentle, I know no voice, save his father's

2) Айвенго дозволяє рабу лишити собі трофей, якщо переможений ним лицар відмовиться від нього, і це свідчить про його щедрість та безкорисливість:

Restore them to thy master; or, if he scorns to accept them, retain them, good friend, for thine own use. So far as they are mine, I bestow them upon you freely

3) король Річард, який діє під маскою Чорного Лицаря висловлює свою любов та вірність Батьківщині і своєму народові:

«You can speak to no one,» replied the knight, «to whom England, and the life of every Englishman, can be dearer than to me»

4) готовність Айвенго виступити на захист дівчини-єврейки на турнірі показує прагнення захищати знедолених, відстоювати честь жінки та боротись зі злом заради добра:

I am a good knight and noble, come hither to sustain with lance and sword the just and lawful

quarrel of this damsel, Rebecca, daughter of Isaac of York; to uphold the doom pronounced against her to be false and truthless

5) християнська віра Айвенго виражалась, зокрема, у бажанні слідувати законам та традиціям своєї церкви:

Ivanhoe crossed himself, repeating prayers in Saxon, Latin, or Norman-French, as they occurred to his memory

Тобто з цих прикладів художньої літератури можна побачити, що у свідомості англомовного суспільства XIX століття ключовими характеристиками концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* все ще лишаються культурно обумовлені асоціації зі шляхетністю, хоробрістю, витонченістю, прагненням добра та високою мораллю, хоча сам інститут лицарства на той час вже припинив своє існування.

Але, незважаючи на детальну традиційну інтерпретацію концепту, в цьому творі вже не робиться спроба ідеалізувати образ лицаря; лицарі романтичних творів XIX століття є не хрестоматійними прикладами для наслідування, а живими людьми. Вони, згідно романтичної традиції, або є носіями добра чи зла, або сповнені суперечливих прагнень. У будь-якому випадку, концепт *KNIGHT/ЛИЦАР* в свідомості носіїв англійської лінгвокультури поповнюється цілою низкою суперечливих, або явно негативних характеристик, які, якщо вдуматись, є логічним слідством того способу життя, які вели лицарі. Наприклад:

1) реакція Бріана де Буагільбера на слова пілігрима доводить, що участь у хрестових походах та безмежна влада зробили лицарів самозакоханими та запальними:

It is impossible for language to describe the bitter scowl of rage which rendered yet darker the swarthy countenance of the Templar. In the extremity of his resentment and confusion, his quivering fingers gripped towards the handle of his sword

2) відвертий погляд Буагільбера на леді Ровену, який протирічав поняттям саксів про ввічливість та повагу до хазяїв, свідчив про його егоїзм:

Unheeding this remonstrance, and accustomed only to act upon the immediate impulse of his own wishes, Brian de Bois-Guilbert kept his eyes riveted on the Saxon beauty

3) жорстоке здириство, яке проявив Фрон де Беф до беззахисного полоненого свідчив про загально відому жадібність та користолобство лицарів-тамплієрів:

«I am reasonable,» answered Front-de-Boeuf, «and if silver be scant, I refuse not gold. At the rate of a mark of gold for each six pounds of silver, thou shalt

free thy unbelieving carcass from such punishment as thy heart has never even conceived».

4) зверхнє ставлення Буагільбера до саксонської мови та традицій в домі хазяїна-сакса демонструвало його гордовитість та пиху:

«*The French*», said the Templar, raising his voice with the presumptuous and authoritative tone which he used upon all occasions, «*is not only the natural language of the chase, but that of love and of war*».

5) незначні деталі поведінки свідчать про те, що багатьом лицарям-тамплієрам була притаманна неповага до власної релігії:

The Prior of Jorvaulx crossed himself and repeated a pater noster, in which all devoutly joined, excepting the Jew, the Mahomedans, and the Templar; the latter of whom, without <...> testifying any reverence for the alleged sanctity of the relic, took from his neck a gold chain

6) привілеї та можливість легкої наживи перетворювала лицарів-завойовників на бандитів та гнобителів:

«What! is it Front-de-Boeuf», said the Black Knight, «who has stopt on the king's highway the king's liege subjects? Is he turned thief and oppressor?»

7) влада та можливість легкої наживи розвивали в лицарях хтивість та здатність до насильства:

«To thyself, fair maid», answered De Bracy, in his former tone «to thine own charms be ascribed whate'er I have done which passed the respect due to her, whom I have chosen queen of my heart, and lodestar of my eyes».

8) необмежена влада робила лицарів з впливових орденів нестримними честолюбцями, які здатні на все заради досягнення своєї цілі:

... leaving Rebecca scarcely more terrified <...> at the furious ambition of the bold bad man in whose power she found herself so unhappily placed.

Отже, семантичне наповнення концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* в Новий Час (XIX ст.) свідчить про те, що поряд із високими ідеалами, захищати та сповідувати які були покликані європейські лицарі, спосіб їхнього життя, особливості місії, а також виключний статус воїнів, духовенства та дворян одночасно, прискорювало розвиток успадкованих та набутих вад, які призводили до деградації як самих лицарів, так і створеного ними суспільства. Тому з плином часу лицарство як інститут втратило свою впливовість та зникло, що призвело до значного збідніння актуального семантичного наповнення концепту *KNIGHT/ЛИЦАР*.

Із плином часу поняття *лицар* стало суто риторичною фігурою мови, не асоціюючись більше із

реально існуючим суспільним інститутом, а тільки із набором суспільно важливих рис характеру та манери поведінки. Сучасне ядерне значення концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* в свідомості носіїв англomовних лінгвокультур пов'язується, в основному, з образом безстрашного воїна на коні, який звершує благородні вчинки на честь прекрасних дам, бореться із несправедливістю та неправдою. Саме це розуміння відображено у значенні відповідної лексики в тлумачних словниках англійської мови, але не тільки воно.

Англomовні словники (Knight, Definition of knight; Longman Dictionary, 2000) визначають лексику *KNIGHT/ЛИЦАР* за кількома змістовими блоками.

Ядро концепту, тобто набір характеристик, які сприймаються як основні, і в словниках подаються першими. Вони утворюють блок культурно та історично сформованих значень концепту, які, хоча і формують семантичну основу концептуального змісту, не є комунікативно актуальними:

1) *a mounted man-at-arms serving a feudal superior, esp. a man ceremonially inducted into special military rank usu. after completing service as page and squire*

2) *a member of an order or society*

3) *a man honored by a sovereign for merit and in Great Britain ranking below a baronet*

4) *a person of antiquity equal to a knight in rank*

II. **Периферію концепту**, тобто набір характеристик, які сприймаються як другорядні для концепту *KNIGHT/ЛИЦАР*. Вони репрезентують блок його значень, які сформувались пізніше, але зараз є комунікативно актуальними:

5) *a man devoted to the service of a lady as her attendant or champion; a knight in shining armor – a brave or admirable person, who saves someone, esp. a woman, from a dangerous or difficult situation*

6) *white knight – a person or organization that puts money into the business company to save it from being taken over by another company*

7) *either of two pieces of each color in a set of chessmen having the power to make an L-shaped move of two squares in one row and one square in a perpendicular row over squares that may be occupied*

Ці висновки також підтверджуються сучасними дослідженнями динаміки культурного концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* в англomовній культурі (Голодова, 2015). Результати цих досліджень свідчать про те, що із плином часу культурно-історичні елементи значення, хоча і продовжують асоціюватись із *лицарством* як із важливим культурним феноменом минулих часів, втратили свою комунікативну актуальність. З часом більш

важливим стає запроваджена інститутом європейського лицарства система моральних стандартів та відповідної поведінки. Лицарство зникло як соціальний феномен, але лишило після себе цілу низку етичних принципів, які виявились досить актуальними протягом декількох наступних культурних епох. Наприклад, саме лицарський кодекс вплинув на систему цінностей англійських джентльменів, і, навіть, за думкою цього дослідника, вплинув певною мірою на модель поведінки американських ковбоїв і на моральний кодекс скаутської організації.

Висновки. Узагальнюючи особливості концептуалізації феномену лицарства в англійській ментальності, можна зробити висновок, що, *по-перше*, дослідження культурно-історичних концептів на прикладі концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* підтверджує, що концепти, культурно значущі у попередні епохи, не завжди зникають із актуальної

концептосфери, навіть після того, як саме явище перестало бути елементом сучасного життя; в таких випадках часто комунікативно актуальними стають їхні узагальнені метафоричні значення, які номінують загальнолюдські цінності, висвітлюючи певний аспект їхнього змісту. *По-друге*, щодо досліджуваного концепту, як і в ті часи, коли лицарство існувало як соціальний прошарок, так і тепер, коли комунікативно актуальним є метафоричне вживання цього концепту, основною метою концепту *KNIGHT/ЛИЦАР* було і є представлення певної ідеальної моделі поведінки, яка ґрунтувалась у своїй більшості на християнських моральних цінностях. І навіть у знаменитому творі Вальтера Скотта, в якому лицарі постають перед нами як реальні люди як із чеснотами, так і з вадами, слідування моральному кодексу лицарства представляється більш оптимальним та надійним, ніж його порушення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языка. Москва: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
2. Голодова Е. Ю. Рыцарский кодекс поведения: динамика лингвокультурных ценностей (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоградский государственный социально-педагогический ун-т. Волгоград, 2015. 197 с.
3. Гуревич А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. Москва: Искусство, 1990. 396 с.
4. Жаботинская С. А. Лингвокогнитивный подход к анализу номинативных процессов. *Вісник ХНУ*. 2010. № 982. С. 6–20.
5. Жаботинская С. А. Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети. Черкассы: Черкасский национальный университет, 2005. 53 с.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
7. Кубрякова Е. С. О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культурологии. *Реальность, язык и сознание*. Тамбов, 2002. С. 271–280.
8. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва: Энергия, 1979. 152 с.
9. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
10. Романова Т. Н. Романтический аспект исторического романа «Айвенго» В. Скотта. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2016. № 12. С. 79–84.
11. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва: Academia, 2000. 128 с.
12. Степанов Ю. С. Понятие. *Большой энциклопедический словарь: Языкознание*. Москва, 1998. С. 383–385.
13. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка*. 1988. № 23. С. 52–92.
14. Chaucer G. The Canterbury Tales: the Prologue. URL: <https://www.dvUSD.org/cms/lib011/AZ01901092/Centricity/Domain/2891/Canterbury%20Tales%20prologue.pdf> (date of access: 13.07.2021).
15. Knight, Definition of knight. *Merriam-Webster*. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/knight> (date of access: 14.07.2021).
16. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Pearson Education Ltd., 2000. 1668 p.
17. Malory T. Le Morte d'Arthur. New York: Random House Publishing Group, 1999. 992 p.
18. Scott W. Ivanhoe. United Kingdom: Wordsworth Editions, 1995. 464 p.

REFERENCES

1. Vezhbickaya A. Semanticheskie universalii i opisaniye yazyka [Semantic universals and language description]. Moskva : YAzyki russkoj kul'tury, 1999. 780 p. [in Russian].
2. Golodova E. YU. Rycarskij kodeks povedeniya: dinamika lingvokul'turnyh cennostej (na materiale anglijskogo yazyka) [Knightly Code of Conduct: Dynamics of Linguocultural Values (Based on the Material of the English Language)]: dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij un-t. Volgograd, 2015. 197 p. [in Russian].
3. Gurevich A. YA. Srednevekovyj mir: kul'tura bezmolstvuyushchego bol'shinstva [The Medieval World: The Culture of the Silent Majority]. Moskva : Iskusstvo, 1990. 396 p. [in Russian].

4. ZHobotinskaya S. A. Lingvokognitivnyj podhod k analizu nominativnyh processov [Linguo-cognitive approach to the analysis of nominative processes]. *Bulletin of KhNU*. 2010. № 982. pp. 6–20. [in Russian].
5. ZHobotinskaya S. A. Leksicheskoe znachenie: principy postroeniya konceptual'noj seti [Lexical meaning: principles of constructing a conceptual network]. Cherkassy : Cherkasskij nacional'nyj universitet, 2005. 53 p. [in Russian].
6. Lihachev D. S. Konceptosfera russkogo yazyka [The concept of the Russian language]. *Notices of the Russian Academy of Sciences. Literature and language series*. 1993. T. 52, № 1. S. 3–9. [in Russian].
7. Kubryakova E. S. O sovremennom ponimanii termina «koncept» v lingvistike i kul'turologii [On the modern understanding of the term "concept" in linguistics and cultural studies]. *Reality, language and consciousness*. Tambov, 2002. pp. 271–280. [in Russian].
8. Minskij M. Frejmy dlya predstavleniya znaniy [Frames for representing knowledge]. Moskva: Energiya, 1979. 152 p. [in Russian].
9. Popova Z. D., Sternin I. A. Ocherki po kognitivnoj lingvistike [Essays on Cognitive Linguistics]. Voronezh : Istoki, 2001. 191 p. [in Russian].
10. Romanova T.N T. N. Romanticheskij aspekt istoricheskogo romana «Ajvengo» V. Skotta [The romantic aspect of the historical novel "Ivanhoe" by W. Scott]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2016. № 12. pp. 79–84. [in Russian].
11. Slyshkin G. G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse [From text to symbol: linguocultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse]. Moskva: Academia, 2000. 128 p. [in Russian].
12. Stepanov YU. S. Ponyatie [Concept]. *Big Encyclopedic Dictionary: Linguistics*. Moskva, 1998. pp. 383–385. [in Russian].
13. Fillmor CH. Frejmy i semantika ponimaniya [Frames and semantics of understanding]. *New in foreign linguistics: Cognitive aspects of language*. 1988. № 23. pp. 52–92. [in Russian].
14. Chaucer G. The Canterbury Tales: the Prologue. URL: <https://www.dvUSD.org/cms/lib011/AZ01901092/Centricity/Domain/2891/Canterbury%20Tales%20prologue.pdf> (date of access: 13.07.2021).
15. Knight, Definition of knight. *Merriam-Webster*. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/knight> (date of access: 14.07.2021).
16. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Pearson Education Ltd., 2000. 1668 p.
17. Malory T. Le Morte d'Arthur. New York: Random House Publishing Group, 1999. 992 p.
18. Scott W. Ivanhoe. United Kingdom: Wordsworth Editions, 1995. 464 p.

Гисмет Эльчин оглы РУСТАМОВ,
orcid.org/0000-0003-3438-9547
докторант кафедры литературы зарубежных стран
Азербайджанского университета языков
(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

ПОИСКИ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПОСТ-ПАМЯТИ В РОМАНЕ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА «И ВСЕ ОСВЕТИЛОСЬ»

Вводная часть статьи, состоящей из пяти частей представляет собой обзор истории концепции идентичности. Автор рассматривает в своей работе то, что современные исследователи изучают концепцию идентичности не только как социально-политический, но и как культурный феномен. И в связи с этим, обсуждается контекст, в котором такие понятия, как «плавильный котел» и «салатник», часто используются в исследованиях идентичности. Вторая часть посвящена основным аспектам концепции идентичности. В этом разделе исследуется использование таких понятий, как «национальная идентичность», «этническая идентичность», а также «гендерная идентичность». В третьем разделе исследуются некоторые аспекты еврейской идентичности. Автор уделяет особое внимание представителям современной еврейско-американской литературы и их творчеству. В то же время тех, кто непосредственно пережил Холокост сегодня, называют «первым поколением», следующее поколение - «вторым поколением», а сегодняшнее третье поколение - «третьим поколением» или поколением пост-памяти. Четвертая часть посвящена дебютному роману современного американского писателя еврейского происхождения Джонатана Сафрана Фоера «Все освещено» и поискам идентичности в этом романе. В этой части статьи отражена тематика романа, источники, использованные автором, использованные приемы и мнения различных исследователей о романе. В заключительной части роман Джонатана Сафрана Фоера «Все освещено» резюмирует аспекты выражения поисков идентичности. Автор приходит к выводу, что Джонатан Сафран Фоер в романе раскрывает свою еврейско-американскую идентичность экспериментально и новаторски, в отличие от авторов предыдущего поколения. Первый роман Джонатана Сафрана Фоера «И все осветилось» вызвал сильный резонанс, когда был опубликован в 2002 году. Дебютный роман Фоера изначально был написан как диссертация, а позже, с советом и при поддержке известной американской писательницы Джойс Кэрол Оутс, он романизировал материал, собранный им при написании своей научной работы. Кроме того, Эстер Фоер, мать известного активиста, которая некоторое время работала руководителем синагоги, написала знаменитую книгу о Холокосте «Хочу, чтобы вы знали, что мы все еще здесь: воспоминания о Холокосте». Несомненно, это желание матери оказало большое влияние на поездки автора для исследований и написания книги.

Ключевые слова: идентичность, американская литература, Холокост, пост-память, постмодернизм, Джонатан Сафран Фоер

Гісмет Ельчин огли РУСТАМОВ,
orcid.org/0000-0003-3438-9547
докторант кафедри літератури зарубіжних країн
Азербайджанського університету мов
(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

ПОШУКИ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПЕРІОД ПОСТ-ПАМ'ЯТІ У РОМАНІ ДЖОНАТАН САФРАН ФОЕР «ВСЕ ОСВІТЛЕНО»

Вступна частина статті, яка складається з п'яти частин представляє собою огляд історії концепції ідентичності. Автор розглядає в своїй роботі те, що сучасні дослідники вивчають концепцію ідентичності не тільки як соціально-політичний, але і як культурний феномен. І в зв'язку з цим, обговорюється контекст, в якому такі поняття, як «плавильний котел» і «салатник», часто використовуються в дослідженнях ідентичності.

Друга частина присвячена основним аспектам концепції ідентичності. У цьому розділі досліджується використання таких понять, як «національна ідентичність», «етнічна ідентичність», а також «гендерна ідентичність». У третьому розділі досліджуються деякі аспекти єврейської ідентичності. Автор приділяє особливу увагу представникам сучасної єврейсько-американської літератури і їх творчості. У той же час тих, хто безпосередньо пережив Голокост сьогодні, називають «першим поколінням», наступне покоління - «другим поколінням», а сьогоднішнє третє покоління - «третьім поколінням» або поколінням пост-пам'яті. Четверта частина присвячена дебютному роману сучасного американського письменника єврейського походження Джонатана Сафрана Фоера «Все освітлено» і пошуків ідентичності в цьому романі. У цій частині

статті відображена тематика роману, джерела, використані автором, використані прийоми і думки різних дослідників про роман.

У заключній частині роман Джонатана Сафрана Фоера «Все освітлено» резюмує аспекти вираження пошуків ідентичності. Автор приходиться до висновку, що Джонатан Сафран Фоер в романі раскривает свою єврейсько-американську ідентичність експериментально і новаторськoму, на відміну від авторів попереднього покоління. Перший роман Джонатана Сафрана Фоера «І все освітлюється» викликав сильний резонанс, коли був опублікований в 2002 році. Дебютний роман Фоера спочатку був написаний як дисертація, а пізніше, з радістю та за підтримки відомої американської письменниці Джейс Керол Оутс, він романізував матеріал, зібраний ним під час написання своєї наукової роботи. Крім того, Естер Фоер, мати відомого активіста, яка деякий час працювала керівником синагоги, написала знамениту книгу про Голокост «Хочу, щоб ви знали, що ми все ще тут: спогади про Голокост». Безсумнівно, це бажання матері мало великий вплив на поїздки автора для досліджень і написання книги.

Ключові слова: ідентичність, американська література, Голокост, пост-пам'ять, постмодернізм, Джонатан Сафран Фоер

Gismet Elchin oglu RUSTAMOV,

orcid.org/0000-0003-3438-547

Dostoral Student at the Department of Literature of Foreign Countries

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

SEARCHING FOR IDENTITY IN THE POST-MEMORY PERIOD IN THE NOVEL OF JONATHAN SAFRAN FOER “AND EVERYTHING LIGHTED UP”

The introductory part of the five-part article provides an overview of the history of the concept of identity, discussing how modern researchers study the concept of identity not only as a socio-political but also as a cultural phenomenon. It discusses the context in which the concepts such of “melting pot” and “salad bowl” are often used in identity research.

The second part focuses on the main aspects of the concept of identity. This section discusses the use of concepts such as “national identity”, “ethnic identity”, as well as “gender identity”.

The third section examines some aspects of Jewish identity. The author pays special attention to representatives of contemporary Jewish-American literature and their work. At the same time, those who directly experienced the Holocaust today are referred to as the “first generation”, the next generation as the “second generation”, and today’s third generation as the “third generation” or post-memory generation.

The fourth part deals with the debut novel “Everything is illuminated” by Jonathan Safran Foer, a contemporary American novelist of Jewish descent, and the search for identity in this novel. This section reflects the subject matter of the novel, the sources used by the author, the techniques and the opinions of various researchers about the novel.

In the concluding part, Jonathan Safran Foer’s novel “Everything is illuminated” summarizes the aspects of the expression of identity searches. It is shown that the author presents his Jewish-American identity in an experimental, innovative way, unlike the authors of the previous generation.

“Everything is illuminated”, the first novel by Jonathan Safran Foer caused a great resonance, when it was published in 2002. Foer’s debut novel was originally written as a dissertation, and later, with the advice and support of the famous American writer Joyce Carol Oates, he romanized the material, that he collected while writing his scientific work. In addition, Esther Foer, the mother of a prominent activist, who briefly worked as a synagogue leader, wrote the famous book on the Holocaust “I Want You to Know We Are Still Here: A Post-Holocaust Memoir”. Undoubtedly, this desire of his mother had a great influence on the author’s travels for research and writing the book.

Key words: identity, american literature, Holocaust, post-memory, postmodernism, Jonathan Safran Foer

1. Введение

Ідентичність – це соціально-політична концепція, з однієї сторони, і культурологічна концепція, з другої. Починаючи з другої половини двадцятого століття ближче до кінця століття, з’єднавшись з історією класических імперій питання ідентичності стали настільки ж актуальними в світовій соціально-політичній думці, як і в мистецтві, філософії і літературі.

Проблеми ідентичності найбільш поширені в мультикультурних суспільствах з багачим етнічним, національним і релігійним контекстом. Проблеми ідентичності, виника-

ючі в результаті протистояння «свого» і «чужого», можна сказати, що являються однією з головних тем гуманітарної думки в сучасному глобалізованому світі.

З Еріка Еріксона, Зігмунда Фрейда, Карла Густава Юнга до Чарльза Тейлора, Уїлла Кимілика, Ентоні Сміта і багатьох інших проводилися дослідження на тему ідентичності. Хоча в більшості цих досліджень проблема не розглядається виключно на основі художественної літератури, часом від часу вони також зверталися до літературно-художественним зразкам.

Цель исследования – создать общетеоретическую картину природы, причин и следствий феномена идентичности, имеющего социально-политический и культурный подтекст.

подавляющее большинство современных исследователей до сих пор считают изучение термина «идентичность» только в контексте идеологий неполным и некорректным, считая его текстуальным феноменом в той же мере, что и социально-политическим.

Идентичность – это не только феномен, к которому обращается политическая наука, но также содержит культурные компоненты, которые формируют идентичность нации или индивида – язык, мифологический и религиозный символизм и т.д. Без этого любые исследования или рассуждения об идентичности могут превратиться в политическую пропаганду.

Во введении, посвященном национальной, религиозной, культурной и половой идентичности, рассматриваются проблемы мифологического, знаково-символического мира, которые играют важную роль в формировании социальной реальности индивидов (религиозных, светских), исследуются отношения литературы с философией, теологией, выступающей в качестве посредника. Изучаются вопросы идентичности американского общества, имеющего богатую мультикультурную структуру, сначала выраженную метафорами «плавильный котел», а затем «салатница», оцениваются проблемы и альтернативные теории.

Термин «плавильный котел» относится к желанию людей отказаться от своей этнической идентичности и культур, чтобы создать новую общую американскую культуру и идентичность.

Термин «салатница» используется для описания американского общества, которое не является однородным, а сплоченным, несмотря на его этнические различия, как салат, в котором разные продукты объединяются, не теряя своих свойств, но в результате получается восхитительное целое.

Эти две аналогии напоминают два термина – ассимиляция и мультикультурализм. Когда мы говорим «плавильный котел», мы имеем в виду, что этнические меньшинства оставляют свое культурное наследие и перенимают американский образ жизни – ассимиляцию, а когда мы говорим «салатница», мы имеем в виду, что каждая этническая группа имеет свое собственное культурное наследие, то есть, мультикультурализм.

Предлагаемое исследование впервые обращается к работе двух важных авторов американской литературы в XXI веке и пытается взглянуть на

поиск идентичности, который по-прежнему актуален в мировой гуманитарной мысли, в свете литературных и художественных примеров и исследует следующие области:

- Основные черты концепции идентичности;
- О еврейско-американской идентичности;
- Поисковые запросы в романе Джонатана Сафрана Фоера «И все осветилось».

2. Основные аспекты концепции идентичности

В быстро меняющемся современном мире в результате того, что альтернативные теории и платформы находят возможность выразить себя, возникают новые вопросы и ищутся ответы на различных уровнях идентичности. Если поиск идентичности в первой половине прошлого века был больше сосредоточен на вопросах «национальной идентичности», «этнической идентичности», во второй половине века в исследование были включены многие другие вопросы, такие как «культурная идентичность», «половая идентичность» и «социальная идентичность».

Одна из новых тенденций меняющегося мира состоит в том, что эти исследования являются предметом не только социологии, политологии и философии, но также обсуждаются в литературе и литературоведении. Неслучайно в последние сорок лет одной из самых обсуждаемых и исследуемых проблем в мировом искусстве и мировой литературе, как в литературных текстах, так и в теоретической области, является поиск идентичности.

3. О еврейско-американской идентичности.

Прежде чем перейти к работе Джонатана Сафрана Фоера, необходимо взглянуть на некоторые аспекты еврейско-американской идентичности, которую он представляет.

В первой половине двадцатого века, точнее, после Второй мировой войны, темы ассимиляции, отчаяния, декадентского настроения и ненависти к себе стали на подъеме в еврейско-американской литературе. В конце 1950-х – начале 1960-х годов начала разворачиваться волна национального самоопределения и этнонациональных корней, что ослабило декадентские настроения предыдущего периода.

В еврейско-американской литературе 1960-х годов до наших дней, в произведениях Карла Шарипо, Бернарда Маламуда, Сола Беллоу, Нормана Мейлера, Филипа Рота, Джонатана Сафрана Фоера и других поэтов и писателей, еврейская идентичность была исследована и описана с различных точек зрения – иронии, саркастичности, сентиментальности, сурового реализма.

Есть разница между либеральным и ортодоксальным подходами к еврейской идентичности. Так, для православных, или, точнее, для ультраортодоксов, иудаизм – это вопрос генетики, и в этом смысле не имеет значения, где человек живет или родился; и не имеет значения, где бы он родился – в Соединенных Штатах или в Израиле, если его родители евреи, значит, он – еврей. Либеральные и реформистские фракции придерживаются более мягкого подхода: каждый человек имеет право выбирать свою собственную религию и социальный код, то есть идентичность – это вопрос выбора, а не генетического принуждения.

Современные американские евреи живут вдали от религиозных больших семейных уз, но старшее поколение по-прежнему пытается сохранить свои ценности, ритуалы, праздничные визиты и т.д. В космополитических, многокультурных Соединенных Штатах принимаются различные меры для предотвращения полной ассимиляции и исчезновения еврейской идентичности, при университетах создаются еврейские исследовательские центры, организуются летние и зимние школы.

Американская еврейская община велика по размеру в сравнении с Израилем и имеет смешанный, сложный, гибридный характер, поскольку объединяет иммигрантов из России, Германии, Венгрии, Италии, Франции, Польши, Украины и других стран.

Травма, нанесенная Холокостом, является одним из символов еврейской идентичности. Холокост стала одной из метафор сохранения памяти евреев со второй половины двадцатого века. Как документальная проза, так и художественная литература, написанная еврейскими писателями, живущими в Соединенных Штатах, составляют важную часть американского литературного канона.

Когда пережившие Холокост женились и завели детей, для различения поколений стали использоваться описательные термины, такие как «первое поколение», «второе поколение» и «третье поколение». Сегодняшние писатели – это внуки, «третье поколение».

«Первое поколение» – это те, кто непосредственно пережил Холокост и несет его травмирующие следы в своем теле и психологии. «Второе поколение» было носителями миссии по выражению и передаче будущим поколениям травм, которые они лично не видели и не испытали, но всегда чувствовали в неполных беседах, молчании и депрессиях своих родителей. «Третье поколение» сегодня называется поколением пост-памяти.

Можно резюмировать, что массовые убийства, геноцид, террористические акты затрагивают умы не только тех, кто был свидетелем этого события или участвовал в нем, но и будущих поколений. Концепция пост-памяти была впервые использована Марианной Хирш, румынским исследователем из Колумбийского университета, в ее книге «Семейные рамки: фотография, повествование и пост-память» и «Поколение пост-памяти». С понятием «пост-память» Хирш описывает, как люди, которые не пережили прямого травматического события, приобрели поврежденную память, живя в семье или в окружении людей, переживших такие трагедии; таким образом, память передается из поколения в поколение, хотя и косвенно. Представители «пост-памяти» обычно слышат происходящее из второй, третьей уст или узнают через семейные альбомы, фотографии, творчески реконструируют прошлое, воображая его больше.

1. Марианна Хирш объясняет психологические различия между поколениями в «Семейных рамках»: *«Пост-память отличается от памяти с точки зрения расстояния между поколениями и от истории с точки зрения глубоких индивидуальных связей. Пост-память – это мощная и очень специфическая форма памяти, потому что ее связь с объектом или источником реализуется не через память, а через творческое представление и воображение. [...] Пост-память характеризует опыт тех, кто вырос под влиянием тех историй, которые произошли еще до того, как они родились, поэтому их собственные запоздалые истории были вытеснены травмирующими историями предыдущего поколения, которые не до конца поняты, не восстановлены»* (Hirsch, 1997:a22)

Так называемые писатели пост-памяти «третьего поколения» не довольствовались устными разговорами, а предпочли сосредоточиться сначала на документах, а затем на собственных творческих идеях.

Таким образом, писатели «второго поколения» увидели, что многое о Холокосте передавалось в тишине, и что молчание было передано «третьему поколению», так что была неполнота, пробелы в речи и звуке, неполные ощущения и бессмыслица. Эта ситуация привела к тому, что писатели-представители «третьего поколения» выразили свое творческое представление и воображение, а не представили невозможное, которое уже не полностью отражено в документах, как абсолютную истину, абсолютную реальность.

Согласно Чарльзу Гликсбергу, ориентиром еврейско-американской литературы всегда был

вопрос идентичности. Вопрос, объединяющий социальные, экономические, культурные и исторические повествования, звучит так: «Кто такой еврей?» (Glickseberg, 1968a:196-205)

4. Поиски идентичности в романе Джонатана Сафрана Фоера «И все осветилось»

Современный американский писатель Джонатан Сафран Фоер родился 21 февраля 1977 года в Вашингтоне. Его отец, Альберт Фоер, является юристом и основателем Американского анти-монопольного института. Его мать, Эстер Фоер, родилась в Лодзи, Польша, в польско-украинской семье, пережившей Холокост. В детстве она жила в лагере для беженцев до переезда в Соединенные Штаты в 1949 году. У автора есть два брата: Франклин Фоер, бывший редактор газеты «The New Republic», в настоящее время работающий в газете «The Atlantic»; другой брат, Джошуа Фоер, является внештатным исследователем и чемпионом США по запоминанию в 2006 году. Семья Фоера переехала в Соединенные Штаты после Второй мировой войны и открыла продуктовый магазин на Норт-Капитолий-авеню. Джонатан Сафран Фоер посещал дневную школу «Georgetown Day». Когда ему было восемь лет, в классе произошел очень опасный химический взрыв, который потряс Фоера, и его лечили в течение трех лет. В 1994 году в возрасте семнадцати лет Фоер отправился в Израиль с группой североамериканских еврейских подростков, спонсируемых «Молодежной стипендией Бронфмана». Позже он получил философское образование в Принстонском университете. В настоящее время писатель преподает предмет «Творческое письмо» в Нью-Йоркском университете.

Первый роман Джонатана Сафрана Фоера «И все осветилось» вызвал сильный резонанс, когда был опубликован в 2002 году. Дебютный роман Фоера изначально был написан как диссертация, а позже, с советом и при поддержке известной американской писательницы Джойс Кэрол Оутс, он романизировал материал, собранный им при написании своей научной работы. Кроме того, Эстер Фоер, мать известного активиста, которая некоторое время работала руководителем синагоги, написала знаменитую книгу о Холокосте «Хочу, чтобы вы знали, что мы все еще здесь: воспоминания о Холокосте». Несомненно, это желание матери провести исследования писателем оказало большое влияние на путешествия и написание книги автора.

«И все осветилось» - это поиск идентичности по таким мотивам, как дорога, зрелость, восстановление неполных частей памяти. Произ-

ведение передает свою идею и цель не только через сюжет, но и через различные формы, эксперименты и иллюстрации, включенные в текст. Таким образом, с самого начала работы автор чувствует, что важно не только, что сказать, но и как это сказать. Автор сказал в интервью: «I could have written any number of stories – the story itself is not nearly as important as the way the story is told». (Berit Haugen Keyes, 2004)

Фоер ломает хронологию романа, использует нелинейный метод, передает сюжет тремя разными повествовательными способами:

Первое – об американском еврейском писателе (также по имени Джонатан Сафран Фоер), который едет в Украину, чтобы найти женщину, которая спасла его деда от нацистов во время Холокоста. Эти отрывки написаны в ошибочном, нелепом и ироничном рассказе Алекса, украинского переводчика, который плохо знает английский язык, поскольку чтение этих отрывков показывает, что они являются частью книги, в которой Алекс, сопровождавший Фоера в Украине, описал свои переживания.

Второе – поиски Джонатана являются частью книги, которую он написал и отправил Алексу о путешествии. Эти отрывки написаны в формате альтернативной истории или псевдоистории, в стиле магического реализма.

Третье – это письма Фоера Алексу и письма Алекса Фоеру после его возвращения в Соединенные Штаты. Эти письма содержат комментарии по вопросам в двух других разделах, а также рекомендации по написанному сторонами. Комментарии к этим эпистолярным отрывкам дают понять, что Фоер не писал роман традиционным способом, и, таким образом, пытается донести до читателя, что поиск идентичности и традиционная реалистичная хронологическая логика Холокоста неспособны выразить травму, лежащую в основе текста. Нужно найти другой язык, другой способ, хотя бы поискать его.

Хотя главный герой Фоер не может найти спасителя своего деда в этом путешествии, он и Алекс находят последнего жителя Трохимброда, где когда-то жил его дед. Эта женщина рассказывает им историю о том, как она сбежала от нацистов. В этом путешествии каждый узнает новое о себе и своих близких на разных уровнях. Например, Алекс узнает, что его дед предал своего лучшего друга, чтобы пережить Холокост..

Такие «просветления», травмирующие открытия каждого персонажа о его прошлом, генеалогии и личности, связанной с ними, составляют основу романа. На момент написания диссер-

татии Фоер не собирався писати роман и хотел написати книгу в виде документальной прозы. Об этом автор заявил «The Guardian»: *“I did not intend to write Everything Is Illuminated. I didn't intend anything – the book was the result of instincts rather than plans. But as I began to fill pages, I imagined that the result would take the form of a non-fictional chronicle of a trip that I made to Ukraine as a 20-year-old”* (Mullan, 2010)

Искусствовед Дебора Соломон описала его как «поэта забытых связей» в обширном интервью, которое она взяла у Джонатана Сафрана Фоера для New York Times в 2005 году. Продолжая эту метафору, мы можем сказать, что Фоеру, как автору, ищущему эксперименты и новые формы выражения, интересно видеть то, что всегда не замечают, об этом молчат и оставляют в исторической туманной завесе.

Во время путешествия Джонатан, имя которого совпадает с именем автора, отправляется в место, где никогда не был раньше, и пытается «вспомнить» события, которые произошли задолго до его рождения. В этом отношении произведение Фоера можно сравнить с произведением известного итальянского писателя Итало Кальвино «Незримые города», одним из самых известных примеров экспериментальной литературы. Роман Кальвино 1972 года «Незримые города» - это рассказ об описании путешествий пятидесяти пяти (55) воображаемых городов, путеводителя, полностью созданного воображением, подаренных путешественнику Марко Поло монгольскому императору Хубилай-хану. На первой и последней страницах каждой из девяти глав представлен диалог императора с путешественником. Продолжая традицию Кальвино, Фоер также пишет тексты, созданные и построенные с помощью представления, воображения и фантазии.

В «И все осветилось» Фоер характеризует главный аспект еврейской идентичности как память: *“Jews have six senses. Touch, taste, sight, smell, hearing ... memory ... for Jews memory is no less primary than the prick of a pin, or its silver glimmer, or the taste of the blood it pulls from the finger. The Jew is pricked by a pin and remembers other pins. When a Jew encounters a pin, he asks: What does it remember like?”* (Foer, a:415)

Роман «И все осветилось» начинается с того, как Александр Перчов представляет имя – идентичность, который плохо владеет английским языком. В следующем предложении мы узнаем, что дома и среди своих друзей его называют по-разному; в презентации автора мама назвала его «Алекс-не-своди-меня-с-ума!», так как он никогда

не снимал шляпу, отец называл его «шляпа», его младший брат называл его «Алли», одна из любовниц назвала его «мое сердце», другая - «наличные». Таким образом, ясно, что автор указывает, что основной темой работы будет поиск идентичности путем введения персонажа, который разделен между английским языком, который он плохо знает, и его родным языком, что является одним из основных атрибутов идентичности, а также между основным именем – идентичности и именами, данными ему разными людьми.

Из-за плохого владения английским языком Александр не видит разницы между поэтическими, повседневными или формальными словами, например, он пишет «миниатюрный братец» вместо «младший брат», поэтому Фоер информирует читателя о втором слое: Если нет языка, поскольку невозможно задать вопрос «кто ты?», идентичность часто ассоциируется с языком, но язык также полон условностей. Автор подразумевает, что если язык, который является нашим основным средством общения, вместо общения с другими мешает нам подобрать правильное слово, говоря: «Вертится на кончике языка», тогда трудно сказать что-либо о потере, травме, идентичности и множестве значений, связанных с ним. В романе попытки Александра общаться на втором языке, на котором он плохо говорит, похожи на метафору для вещей, о которых не рассказывали, не говорили о трагедии далекого прошлого (Холокост), о том, что было замалчено, о том, что было забыто и о том, что о нем ничего не известно для будущих поколений.

Поскольку книга Фоера о Холокосте, понятно, что автор не считает невозможным выразить трагедию далекого прошлого, но через различные литературные игры он чувствует, что традиционные способы больше не работают.

Кроме того, в первой главе романа, в книге, написанной Александром, персонаж, представившийся на плохо знакомом ему языке, лжет, что он популярен в ночных клубах и что он очень нравится девушкам. Но по мере развития романа мы чувствуем, что наряду с сюжетом, с реалиями дня, английский язык Алекса развивается, улучшается и он постепенно понимает, что язык для того, чтобы не лгать за счет влияния на людей, а называть все своим именем. Таким образом, через эту метафорическую эволюцию персонажа автор показывает, что те, кто писал о трагедиях далекого прошлого, как Алекс, который пишет на незнакомом ему языке, пытаются представить ложь как реальность, но никто не может претендовать на абсолютную правду. Писатель не должен скры-

вать, что воображение – это воображение, художественная импровизация – это импровизация, нельзя утверждать, что честность – это нечто большее.

5. Выводы. Ближе к концу романа Алекс признает, что в том, что он сказал раньше, много лжи, и он больше не хочет быть лжецом, отвратительным и принудительно смешным. Письмо делает его зрелым и помогает ему утвердиться в своей личности. Фоер умело заставляет читателя почувствовать, что, в отличие от жизни, у нас есть возможность вернуться к письму, исправить свои ошибки. Письмо – это возможность столкнуться с ошибками, которыми мы пренебрегли, которые мы совершаем, в зоне комфорта, письмо всегда дает нам второй шанс, меняет и совершенствует нас. В этом смысле, как на примере Алекса, Фоер, чтобы понять и прочувствовать терапевтическую природу, трагедию, травму письма, представляет безграничные художественные возможности, которые он предлагает как одно из возможных средств поиска идентичности. Но на протяжении всей книги, как бы ни улучшался английский Алекса, он все равно совершает ошибки, что свидетельствует о невозможности полностью овладеть другой идентичностью. Таким образом, из его первого письма Джонатану ясно, что, хотя проходит быстро, Алекс, украинец, проявляет большой интерес к американцам и американской культуре. Он пытается показать Джонатану, первому американцу, которого он знает, что лежит в основе всей лжи. Он говорит о тех вещах, которых не делал, и, что они похожи. Но как бы он ни старался, как бы он ни совершенствовал свой английский, он не может полностью принять ту американскую идентичность, которую хочет. В то же время Джонатан, американский еврей, который когда-то ездил в Польшу, а теперь – в Украину, чтобы исследовать историю своих предков и глубину своей личности, не находит того, что он ищет, а новые факты, которые он узнает, вызывают новые вопросы. Кажется, Фоер говорит, что под каждым слоем всегда есть другие темные, неизвестные слои, и поэтому нет абсолютной правды об идентичности, есть только выбор.

В истории культуры есть библейский рассказ, посвященный знаменитой Вавилонской башни о происхождении языков и народов. Эту символическую, образную историю также можно объяснить в контексте характера перевода и языка. Согласно легенде: До постройки этой башни в мире был только один язык, и все говорили на нем. Затем, когда люди, которые хотели бросить вызов небесам, начали строить Вавилонскую башню за счет

своих трупов, Бог разгневался, смешал их языки и рассеял их по всей земле. Слово «Вавилон» означает «врата небесные», но проблема в том, что корень этого слова также происходит от глагола «смешивать»

В романе «Все ясно» по пути Алекс переводит между Джонатаном и его неблагодарным дедушкой, который их водит, и, как он это знает, смягчает слова ругающегося, нервного дедушки американскому гостю. Это указывает на способность языка и перевода передать все сразу, а также скрыть секреты. Так, смягчение Алексом резких слов с языка своего разгневанного дедушки становится метафорой скептицизма относительно того, насколько изменилось и исказилось в переносном смысле то, что мы знаем о Холокосте. Когда дедушка кричит “Черт побери!”, Алекс переводит это Джонатану как «говорит о том, насколько важно это здание» (Фоер, b:40) И так, в широком смысле любой перевод, любая передача опыта включает в себя преувеличения, сокращения, смягчения, упущения, дополнения, короче говоря, комментарии. Как сказал Владимир Набоков: “*Вы даже не можете дать кому-либо свой номер телефона, не добавив что-то свое*” (Набоков, 1981)

Джонатан Сафран Фоер представляет концепцию идентичности, которую он ищет в своем романе «И все осветилось», в виде коллажа. В произведении, написанном в магически-реалистическом стиле персонажем Джонатаном Сафраном Фоером, которого зовут так же, как и автор, есть интересные символы и метафоры об идентичности в частях реки Брод, городе Трохимброд, церквях и людях. Таким образом, это место, официально именуемое Софиевкой, в народе Трохимброд, представляет собой вымышленный архетип реального пространства Украины, куда наши герои путешествовали в XXI веке, восстановленный методом альтернативной истории. Часть идентичности особенно интересна своей фрагментарностью, коллажем. В отрывке автор пишет о своей бабушке, которую нашли в реке Брод и передали по жребию одному из жителей села. Когда еще не было известно, кому отдадут младенца, они какое-то время держали ее в комнате синагоги; они вырыли яму размером с яйцо в задней стене синагоги, и женщины выстроились в очередь, чтобы посмотреть на ребенка через эту дыру. Но: “*Отверстие было недостаточно большим, чтобы увидеть ребенка в целом, и женщинам приходилось комбинировать визуальные фрагменты в своих глазах в своем воображении: пальцы к ладоням, ладони*

к запястьям, запястья к остальной части руки, рука к плечу. ... Женщины ненавидели неизвестный, неприкосновенный, скомпонованный образ ребенка” (Foer, с:28-29) Как видно из цитаты, эта часть, напоминающая одну из знаменитых сцен магико-реалистического романа Салмана Рушди «Дети полуночи», дает метафорическое описание поиска идентичности; точно так же, как информация, которая у нас есть из далекого прошлого, настолько неполна и фрагментарна, подобно женщинам, которые каждый раз видят часть младенца через дыру в задней стене синагоги и объединяют эти кусочки в своем сознании,

то есть нет другого выбора, кроме как восстановить неполные части головоломки с помощью воображения.

Фоер говорит, что то, что мы видим, слышим и читаем, не помогает нам найти нашу идентичность; Мы не можем проявить солидарность с концепцией «мы», которая выражает нашу идентичность, потому что травмы и трагедии создали непоправимые трещины в нашем существовании. Эти трещины – лучшая художественная фантазия, которую можно хоть немного восстановить. Как сказал немецкий поэт Новалис: «Человек – нищий, когда думает, - бог, когда он мечтает».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Foer, Jonathan Safran. “Everything Is Illuminated”, Adfo Books, 2003.
2. Hirsch, Marianne, “Family Frames”, 1997, сәһ 22.
3. Glicksberg, Charles. “A Jewish American Literature?” Southwest Review, vol. 53, no. 2, 1968, pp. 196–205. JSTOR, www.jstor.org/stable/43467979.
4. Solomon, Deborah. “The Rescue Artist.” <https://www.nytimes.com/#publisher>, 27 Feb. 2005, www.nytimes.com/2005/02/27/magazine/the-rescue-artist.html.
5. Mullan, John. Week three: Jonathan Safran Foer on the origins of Everything is Illuminated, 2010, 20 march <https://www.theguardian.com/books/2010/mar/20/jonathan-safran-foer-everything-illuminated>
6. Berit Haugen Keyes, Everything is illuminated? Jonathan Safran Foer in interview, 2004. <https://www.threemonkeysonline.com/everything-is-illuminated-jonathan-safran-foer-in-interview/>
7. Владимир Набоков, «Лекции по русской литературе», 1981

REFERENCES

1. Foer, Jonathan Safran. “Everything Is Illuminated”, Adfo Books, 2003.
2. Hirsch, Marianne, “Family Frames”, 1997, сәһ 22. [in English]
3. Glicksberg, Charles. “A Jewish American Literature?” Southwest Review, vol. 53, no. 2, 1968, pp. 196–205. JSTOR, www.jstor.org/stable/43467979. [in English]
4. Solomon, Deborah. “The Rescue Artist.” <https://www.nytimes.com/#publisher>, 27 Feb. 2005, www.nytimes.com/2005/02/27/magazine/the-rescue-artist.html. [in English]
5. Mullan, John. Week three: Jonathan Safran Foer on the origins of Everything is Illuminated, 2010, 20 march <https://www.theguardian.com/books/2010/mar/20/jonathan-safran-foer-everything-illuminated> [in English]
6. Berit Haugen Keyes, Everything is illuminated? Jonathan Safran Foer in interview, 2004. <https://www.threemonkeysonline.com/everything-is-illuminated-jonathan-safran-foer-in-interview/> [in English]
7. Vladimir Nabokov, «Lekcii po russkoj literature» [Lectures on Russian literature] 1981. [in Russian]

UDC 811.111: 81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-18>

Ivan SEMENIST,

orcid.org/0000-0002-0847-8856

Candidate of Historical Sciences,

Head of Oriental Languages and Translation Department

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) i.semenist@kubg.edu.ua

Rusudan MAKHACHASHVILI,

orcid.org/0000-0002-4806-6434

Habilitated Doctor, Associate Professor,

Head of Romance Languages and Typology Department

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) r.makhachashvili@kubg.edu.ua

INNOVATIVE EDUCATIONAL COMMUNICATION IN THE DIGITAL DISCOURSE: MODELS AND TOOLS

The paper main focus is the inquiry into the models and tools of comprehensive structuring of the innovative educational communication in the digital discourse (innovative educational communication in the digital ambient as construed by the transformative innovative strata and communicative application, facilitated by the modern European and Oriental languages of international communication – English, Spanish, French, Chinese, Japanese, accordingly). The problem of theoretical and methodological substantiation of cross-cutting principles, directions, mechanisms, and results of qualitative modeling of macro- and microstructures of verbal means and processing tools in the realm of digital educational communication, as a consolidated linguistic object, is investigated in depth. Mosaic, simulation, multidimensional, and framework approaches to understanding complex dynamic linguistic phenomena and entities, prioritized by this methodological context, allowed us to identify the ontological nature of educational communication units of the globalized languages in the sphere of innovative educational communication. The ICT, e-learning, hybrid learning, digital competencies thesaurus, that facilitates innovative educational communication, is structured to define and categorize the key components of innovative cyberterminology, instrumental to e-learning environment construction and functioning. Suggested are the innovative educational communication macro-, micro- and supra-structures modeling and digital processing based on three groundwork principles: 1) Intranet educational anthroposphere (the anthropic environment within World Wide Web); 2) Outernet educational anthroposphere (e-reality components, functions outside the realm of World Wide Web); 3) Technogenic educational anthroposphere (transoriented anthropic environment components with an anthropic-for-congenerous substituted ontological parameter).

The dynamic interaction of the structural tiers of the ICTs content plane within the strata of innovative educational communication is characterized by the anthropogenic and cognitive parameters of the content plane, mediated by the subjective and collective cognitive experience of digital education stakeholders, embodied in the framework digital transformation of innovative communicative educational scenarios.

Key words: *innovative educational communication, framework transformation, ICT, e-learning, hybrid learning, digital competences thesaurus, modelling, phenomenological marker.*

Іван СЕМЕНІСТ,

orcid.org/0000-0002-0847-8856

кандидат історичних наук,

завідувач кафедри східних мов та перекладу

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) i.semenist@kubg.edu.ua

Русудан МАХАЧАШВІЛІ,

orcid.org/0000-0002-4806-6434

доктор філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) r.makhachashvili@kubg.edu.ua

ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ КОМУНІКАЦІЯ У ЦИФРОВОМУ ДИСКУРСІ: МОДЕЛІ ТА ІНСТРУМЕНТИ

Основна увага в роботі зосереджена на дослідженні моделей та інструментів всебічного структурування інноваційної освітньої комунікації в цифровому дискурсі (інноваційна освітня комунікація в цифровому середовищі у розумінні трансформаційних інноваційних шарів та комунікативного застосування, опосередковані сучасними європейськими та східними мовами міжнародного спілкування – англійська, іспанська, французька, китайська, японська, відповідно). Проблема теоретичного та методологічного обґрунтування наскрізних принципів, напрямів, механізмів та результатів якісного моделювання макро- та мікроструктур вербальних засобів та засобів обробки у сфері цифрового освітнього спілкування, як консолідованого мовного об'єкта, досліджується ґрунтовно. Мозаїчний, імітаційний, багатовимірний та рамковий підходи до розуміння складних динамічних лінгвістичних явищ та сутностей, пріоритетні для цього методологічного контексту, дозволили нам виявити онтологічну природу навчальних комунікаційних одиниць глобалізованих мов у сфері інноваційного освітнього спілкування. Тезаурус ІКТ, електронного навчання, гібридного навчання, цифрових компетенцій, що сприяє інноваційному освітньому спілкуванню, побудований для визначення та категоризації ключових компонентів інноваційної кібертермінології, що сприяють побудові та функціонуванню середовища електронного навчання. Запропоновано моделювання макро-, мікро- та надструктур інноваційної освітньої комунікації та їх цифрову обробку на основі трьох основних принципів: 1) Інтранет-освітня антропосфера (антропне середовище у Всесвітній павутині); 2) Зовнішньо-мережева антропосфера освіти (компоненти електронної реальності, функціонують поза сферою Всесвітньої павутини); 3) Техногенна освітня антропосфера (переорієнтовані компоненти антропогенного середовища з заміщенням онтологічним параметром на однорідний антропний).

Динамічна взаємодія структурних рівнів змістовного рівня ІКТ у шарах інноваційної освітньої комунікації характеризується антропогенними та когнітивними параметрами змістовної площини, опосередкованими суб'єктивним та колективним когнітивним досвідом стейкхолдерів цифрової освіти, втіленого в рамках цифрової трансформації інноваційних комунікативних освітніх сценаріїв.

Ключові слова: інноваційна освітня комунікація, ІКТ, фреймова трансформація, цифрова освіта, гібридне навчання, цифровий тезаурус компетентностей, моделювання, феноменологічний маркер.

Introduction and state-of-the-art overview. At the turn of the XX – XXI centuries, science acquires the status of extremely effective and dynamic tools of human activity, which determines the interest of scientists in pragmatic aspects and problems of cognitive theory to increase the effectiveness of scientific work by traditional classical means and innovative systems of artificial intelligence (Davis, 2001; Gelenter, 1998; Будкоб 1990).

The network of research space of modern linguistic explorations provides an opportunity to determine the problems of language coding, transcription and mapping of different spheres of actual and conditional reality in linguocognitive (Lakoff, 1987; Langacker, 1991; Селіванова, 2007), linguistic and cultural (Андрейчук, 2011; Маслова, 2007), discursive-communicative (Потапенко, 2011; Морозова, 2004), synergetic (Єнікеєва, 2011), activity (Heeter 1989; Heim, 1994) planes.

As an integral product of civilization, modern computer reality has become an independent being. Within it, electronic media act not only as a means of transmitting information or interaction, but also reveal their own world-creating, meaning-making, and, as a consequence, language-forming potential (Hausser, 1999; Makhachashvili, 2020; Борчиков, 2000). Computer being (CB – a term after V. Kutyriev (Кутырєв, 2001) is defined as a complex, multidimensional sphere of synthesis of reality, human

experience, and activity, mediated by the latest digital and information technologies; it is the object of study of a wide range of humanities.

In philosophy, computer being is interpreted as a special type of substance – material and ideal reality in the aggregate of all forms of its development (Nyce, 1994; Бабушкін, 1985; Девтерев, 2000); in anthropology – as an environment for the implementation of "post-humanistic" tendencies of anthropogenesis (Hamilton, 1993; Heim, 1994; Мартинюк, 2001); in psychology – as a psychosomatic and emotional plane (Suler, 2009; Баксанский, 2004); in culturalology – as a sphere of spiritual experience (Monnin, 2010; Knight, 1994), in sociology – as a system of multilevel, multidirectional social relations (Bell, 1987; Johnson, 2003).

The linguistic aspect of the study of computer being at the turn of the century is determined by objective historical and geopolitical preconditions: cyberization, globalization, informatization of world society, Americanization of world culture, due to which modern English, mostly its American variety, is a priority linguistic and communicative environment of the primary language coding of elements of computer being and its mapping (Makhachashvili & Swemenist, 2020), exported to globalized languages across the world.

The problem of theoretical and methodological substantiation of cross-cutting principles, directions,

mechanisms and results of qualitative dynamics of linguistic macro- and microstructures of vocabulary in the realm of computer being, as a consolidated linguistic object, is still waiting to be studied. Consideration of this issue requires the involvement of the phenomenological perspective of the study of complex linguistic objects, given the definition of the main task of phenomenological epistemology – knowledge of the full system of facts of consciousness (Мамардашвили, 1999), constituting the objective world (Zahavi, 2003; Гуссерль, 2001; Будко, 1990).

Objective. The paper overall **objective** is the inquiry into the models and tools of comprehensive structuring of the innovative educational communication in the digital discourse (generally understood as educational communication in the digital ambient as construed by the transformative innovative (neological) strata of modern European and Oriental languages of international communication – English, Spanish, French, Chinese, Japanese, accordingly, and facilitated by innovative digital media and communicative formats).

Main findings. The linguistic adaptation of the phenomenological approach to the theoretical and methodological understanding of the dynamics of the vocabulary of modern European and Oriental languages in computer life is based on the concept of the logosphere, synthetically understood as: 1) elements of different spheres of life (Лосев, 1993); 2) the zone of integration of thought-speech continuums (linguo) of cultures (Барт, 1989; Бахтин, 1979).

The turn of the XX-XXI centuries is determined by a significant acceleration of the enrichment of the vocabulary of modern natural languages (Makhachashvili, 2020; Єнікєєва, 2011; Шепель, 2010), which determines the need for holistic linguistic research of innovative industries.

Such a study of the vocabulary replenishment of modern European and Oriental languages corresponds to a new integrative direction – phenomenological neolinguistics. The global innovative logosphere of computer being, a component of the international language logosphere, is considered as a plurality of verbal innovations, which are phenomenological correlates of the elements of computer being. Phenomenological neolinguistics provides the researcher with the innovative logosphere of computer existence with the functional integrative methodology and analysis procedures, the application of which allows comprehensive coverage of the relationship between the principles of ultra-dense verbalization of this dimension of reality and mechanisms of neologization, nomination, language reference.

The proposed linguophenomenological approach to the study of the object of study helps to solve the scientific problem of holistic modeling of processes and results of replenishment of the vocabulary of the highly dynamic system of modern languages in general and its individual areas at the turn of XX-XXI centuries.

The object sphere of phenomenological neolinguistics consists of elements of the logosphere (in particular, the linguistic innovative logosphere of computer existence) in the priority determinative dialectical interaction with the constructs of existence – space, time, substance, phenomenon, essence – corresponding to the object field "ontological neolinguistics"; constructs of knowledge/cognition – episteme, concept, concept – corresponding to the object field "epistemological neolinguistics", and constructs of human consciousness/self-consciousness – identification, identity, individuality – corresponding to the object field "anthropological neolinguistics".

This inquiry is based on the initial position on the phenomenological nature of computer lexical innovations of modern European and Oriental languages (namely, the ability to identify, embody and structure elements of the corresponding sphere of being), which enables and provides complex determinative interaction of different substratum and abstract) parameters of the global language innovation logosphere of computer existence. In the process of research, the algorithm of ontospheric and anthropospheric paradigmatic systematization of general language innovative computer terms is introduced.

Within the phenomenological approach (E. Husserl, R. Ingarden, M. Mamardashvili, G. Shpet) (Zahavi, 2003; Гуссерль, 2001; Ингарден, 1999; Мамардашвили, 1997; Шпет, 2001) global semiotic integration of macro- and microstructures of the language innovative logosphere of computer existence identified as provided and realized due to the deterministic interaction of multisubstrate (linguistic, spatio-spatial, essential, anthropological and social) parameters of this logosphere, given the significant synchronous density of rates and results of parallel development of verbal, ontological and anthropological planes of computer being. Logocentric perspective on computer verbal innovations of modern globalized languages determines their phenomenological nature through the identification of symbolic (structural-semantic) substrate of these linguistic innovations as an empirical source and result of manifestation of substantive characteristics of reality.

Identified and parameterized in the course of our study is a significant density and, to some extent, redun-

dancy of innovative verbalization of the conceptual and semantic segment of language in the field of innovative educational communication in the digital discourse is, in our opinion, a specific (by extensional characteristics of newly formed language units) (term according to V. Karasyk (Карасик, 2002: 279) and communicative relevance (in terms of the concept of Z. Popova and I. Sternin (Попова, Стернин, 2007: 275) of this conceptual and semantic segment for the global language community. In this way, the significance of understanding the elements of computer reality for a specific language community can be inductively verified.

In turn, empirically clear and observable situational parallelism of the processes of emergence and development of a wide range of different substrate innovative elements of computer being:

- essential elements (space, time, substance),
- gnoseological elements (information, episteme, etc.), anthropological elements (existential state, type of identity, etc.),
- lingual correlates (language sign, language form, language meaning, language content)

determines the theoretical and methodological relevance of defining the problem of positioning this segment of linguistic reality – the general verbal innovations of the English language to denote elements, objects and phenomena of computer life, as special, specific features, consolidated, consistent and systemic type linguistic embodiment (modeling, pictureing) of reality.

Parameterization principles of a concept of "logos" in the paradigm of the humanities in general, linguophilosophy, and linguistics – in particular, allow to identify the features of innovative educational communication in the digital discourse as a complex object system pertaining the following parameters: Ubiquity (inclusiveness); Onthotcentrism; Integrativity; Automorphism; Normativity; Lingual substantiality; Phenomenology of thesaurus units; Information-capacity; Referential and semiotic isomorphism of the referent and meaning.

Note that through the fragmented set of qualitative features, logosphere is tangent to the concepts of complex system simulators linguistic-mental outlook, such as:

- Model of the world / world view (inclusive, integrative, self-identity);
- Language picture of the world (phenomenology of linguistic constituents – the ability to summarize and signify objects of reality);
- Noosphere (onthotsentrism, info-capacity);
- Communication/discourse.

For the listed set of features the integral notion of IECDD (innovative educational communication in

the digital discourse) stands as a semantic synthesis of these concepts (see Figure 1):

The specific differential features of logosphere as a linguistic-onthological, linguistic-phenomenological object are:

- Normativity – arising from the parametric features of the concept of "logos" – (while maintaining the characteristics of dynamic variation and logosphere);
- Lingual substantivity – phenomenological ("actualization") status of meta-language signs membranes in reality;
- The principle of isomorphism of the signified and meaning.

Modelling of the comprehensive framework of educational activities and experiences transformation into digitally enhanced format is, therefore, possible through an interoperable set of parameters (Figure 2):

- Time
- Space
- Communicative distance
- Dependence on ICT tools and infrastructure
- Level of complexity:

In view of the foregoing, the innovative ICT, e-learning, hybrid learning and digital competences logosphere (ICL) as a verbal premise of innovative educational communication in the digital discourse is defined as:

a) a syncretic, consolidated within its semantic scope, plurality of English verbal units that are the asymptotically (i.e. in unlimited approximation) exhaustive embodiments of substantive and factual elements of modern computer being.

b) as a vertically integrated at the macro and micro levels plurality of ICT, e-learning, hybrid learning, intercultural competences thesaurus, its typological specificity are relatively exhaustive phenomenological correlates multi-substrat elements of computer being.

For deductive and inductive determination of types, volume, qualitative characteristics, and direction of dynamics of the content of units of the microstructure of innovative educational communication in the digital discourse the elements of a method of conceptual analysis (Langacker, 1991; Langacker, 2007) in combination with elements of a method of phenomenological reduction (Гуссерль, 2001; Хайдеггер, 2003) are applied by the end-to-end epistemic deconstruction of the object of analysis (linguistic innovation unit) from the empirical sign substrate, which corresponds to the dialectical concept of "phenomenon", through tiers of the intensional and the extensional of the content plane to the substantive characteristics of the referent, corresponding to the dialectical concept of "essence".

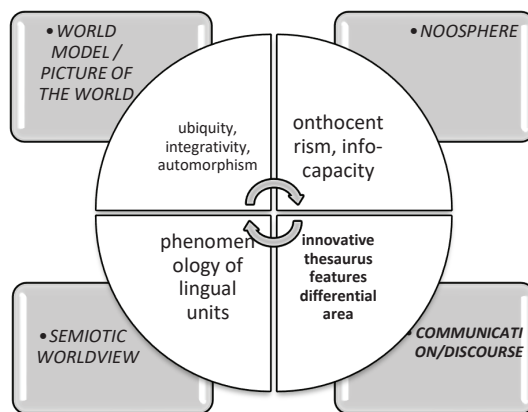


Figure 1. Innovative educational communication in digital discourse model

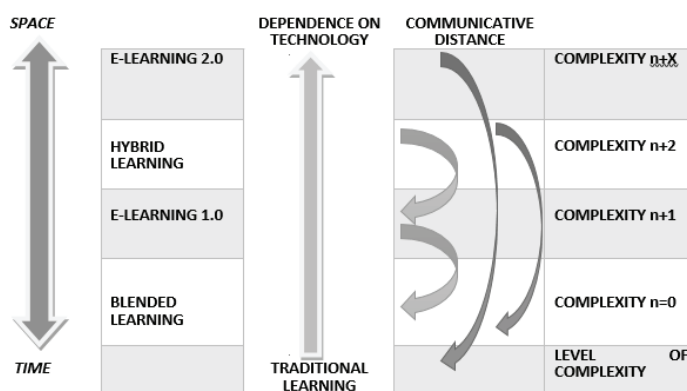


Figure 2. Communiactive Modelling of Innovative Digitally Enhanced Learning Formats

Responsible technology (Dobson, Kürschne, 2021), in this respect, is understood as anthropocentric technology and tools, designed for real-life situations and scenarios, verified by assessment of best practices (James, 2020). The functional interpretation of responsible technology is a best practice application for complex educational communicative scenarios transformation into digital format.

The application of various ICT tools, inherent to each type of innovative communicative educational activity, allows to disclose the transformation procedures of various mandatory educational contexts (for e.g. Final Qualification Assessment) as a complex frame scenario of the dynamic actional or script type, meaning a structure, which presents procedural knowledge about the course of events (Zhabotynska, 2011).

The “frame” is information data, formed in a certain way, that reflects the acquired experience of knowledge about a certain stereotypical situation, which is perceived quite generally, because it can mean action, image, narration etc. (Fillmore, 2010), (Minsky, 1979). Therefore, the framework scenario of Final Qualification Assessment transformation into digital format assisted by ICT tools,

comprises of the following separate cognitive schemes:

- 1) Agency scheme: X (AGENT) [stakeholder] => performs EDUCATIONAL ACTIVITY => [digital equivalent activity]
- 2) Localization scheme: X (AGENT) [stakeholder] => performs activity THERE [locus] => [digital equivalent locus]
- 3) Instrumental scheme: X (AGENT) [stakeholder] => uses INSTRUMENT => for PURPOSE [to perform educational activity] => [EQUIVALENT ICT TOOLS] for => [DIGITAL EQUIVALENT ACTIVITY]
- 4) Object scheme: X (INSTRUMENT) [ICT tool] => is APPLIED to PATIENT [educational activity / [digital equivalent activity] => for PURPOSE [educational goal].

Assembled schemes of the Final Qualification Assessment procedure transformation into digital technology assisted format comprise a comprehensive framework, informed by the application of ICT tools and digital communication practices, corresponding to different tiers of educational goals and different interdisciplinary domains (Figure 3):

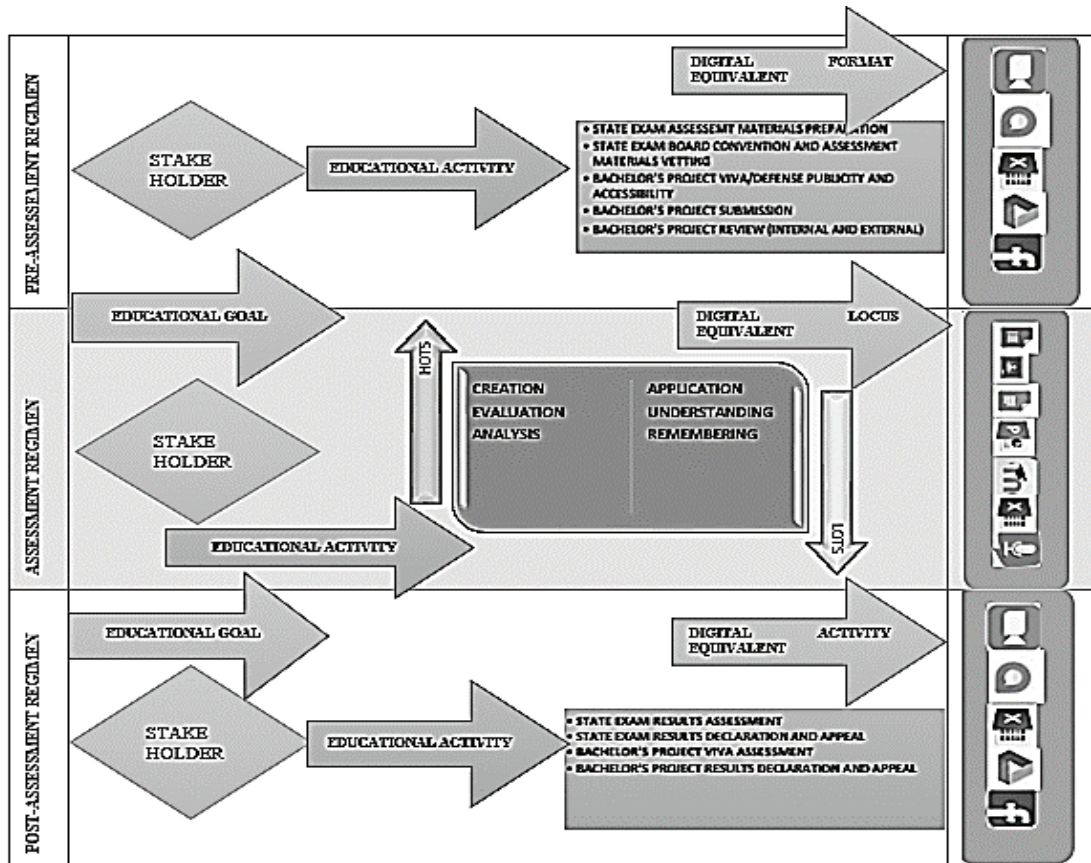


Figure 3. Model of an educational scenario framework transformation into digital format

Qualitative content analysis of the individual communicative and cognitive experiences of stakeholders through hybrid and digital learning was conducted via Voyant Engine (<https://voyant-tools.org/>) – a family of digital cloud based corpus and text-mining tools. Respondents were, in particular, asked to submit three free ranging concepts each that are individually evocative of hybrid and e-learning through the COVID-19 pandemic timespan. The key concepts, thematically foregrounded in the corpus sample, that designate individual experiences of stakeholders in Oriental and European languages programs of all levels are: TIME; WORK; CONVENIENCE; LACK; SCHEDULE; COMMUNICATION; STRESS.

It bears pointing out that of the thematic concepts foregrounded across the sample by students of Oriental and European languages programs two bear negative connotations – LACK and STRESS. Only the term LACK demonstrates both absolute and relative frequency in the assessment of individual experiences and quality of e-learning and hybrid learning by students of regional universities. The proportionately frequent collocations of the notion LACK in subjective quality assessment of hybrid and digital experiences by stakeholders of Oriental and European languages programs in regional universities of Ukraine

are: \neg LACK \Rightarrow (of)=.> communication; \neg LACK \Rightarrow (of)=.> convenience \neg LACK \Rightarrow (of)=.> digital/online connection \neg LACK \Rightarrow (of)=.> resources \neg LACK \Rightarrow (of)=.> teacher/mentor

Content analysis of individual experience and key associations of *students* of universities on the introduction of hybrid and e-learning in the period COVID-19 revealed the following distribution of key conceptual correlates: TIREDNESS \Rightarrow STRESS \Leftarrow COMFORT \Leftarrow TIME \Rightarrow INCREASE. Content analysis of individual experience and key associations of *faculty* of universities on the introduction of hybrid and e-learning in the period COVID-19 revealed the following distribution of key conceptual correlates: ABSENCE \Rightarrow COMMUNICATION \Rightarrow TIREDNESS \Leftarrow LIVING.

Dynamic interaction of structural level of the content within innovative ICT, e-learning, hybrid learning, digital competences being thesaurus is characterized by the gradual expansion of the ontological referents.

Conclusions. Mosaic, simulation, and multidimensional approaches to understanding complex dynamic linguistic phenomena and entities, prioritized by this methodological context, allowed us to identify the ontological nature of innovative ICT, e-learning, hybrid learning, digital competences thesaurus in innovative educational communication

(namely, the ability to embody and structure elements of the relevant realm of life independently from the filter of human experience), which enables and provides a complex determinative interaction of multisubstrate (linguistic, existential and anthropological) parameters of the innovative logosphere of computer being.

The dynamic interaction of the structural stages of the innovative ICT, e-learning, hybrid learning, dig-

ital competences content plane within the linguistic premises of innovative educational communication is characterized by the expansion of the ontological denotatum, resulting in isolation/absorption/replacement, or partial isolation/absorption/replacement of anthropogenic parameters of the content plane, mediated by the subjective and collective cognitive experience of digital education stakeholders, who are speakers of globalized languages.

BIBLIOGRAPHY

1. Bell D. Social Framework of the Information Society. Oxford : Oxford U. Press, 1987. 315 p.
2. Davis E. Techgnosis: Myth, Magic and Mysticism in the Age of Information. NY : New York Publishers, Inc., 2001. 377 p.
3. Dobson H., Kürschne B. *An Introduction to Responsible Technology*. Retrieved from: <https://tech2impact.com/introduction-to-responsible-technology/>. 2021.
4. Fillmore, C. J. Frames Approach to Semantic Analysis. In B. Heine, & H. Narrod (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, 2010, pp. 313–340.
5. Gelernter D. Virtual Realism. Oxford : Oxford University Press, 1998.138 p.
6. Hamilton G. Virtual reality. *Business Week*.1993, Issue 3, pp. 12-22.
7. Hausser R. Foundations of Computational Linguistics. Springer : Verlag Berlin Heidelberg, 1999. 534 p.
8. Heeter C. Implications of new interactive technologies for conceptualizing communication. *Media use in the information age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, pp. 85-108.
9. Heim M. Virtual Reality: Practice and Promise. LA : Westport Publishers, 1994. 233 p.
10. James L. *Exploring what "responsible technology" means*. Retrieved from: <https://medium.com/doteveryone/exploring-what-responsible-technology-means-4f2a69b50a61>. 2020.
11. Johnson F. Shall I Compare Thee to a Swarm of Insects? Searching for the Essence of the World Wide Web. *The New York Times*. 2003. pp. 10-12.
12. Knight S. Making authentic cultural and linguistic connections. *Hispania*. 1994, Vol. 77, pp 289-294.
13. Lakoff G. Women, fire and dangerous things. Chicago : CUP, 1987. 614 p.
14. Langacker R. W. Cognitive Grammar. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford : Oxford Univ. Press, 2007, pp. 421-462.
15. Langacker R. W. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
16. Makhachashvili R., Models and Digital Diagnostics Tools for the Innovative Polylingual Logosphere of Computer Being Dynamics. *Italian-Ukrainian Contrastive Studies: Linguistics, Literature, Translation. Monograph*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, 2020. pp. 99-124.
17. Makhachashvili R., Semenist I. ICT Thesaurus Modelling Recommendations (based on innovations of European and Oriental languages). *Studia Filologiczne*, 7, 2020, pp. 117-128.
18. Minsky, M. A Framework for Representing Knowledge. In *Frame Conceptions and Text Understanding*, 1979, pp. 1-25.
19. Monnin A. Humanity and Digital Characters in Virtual Worlds: Crossing the Fictional Boundaries. *Posthumanity : Merger and Embodiment*. Oxford, UK : Inter-Disciplinary Press, 2010, pp. 126-131.
20. Nyce J. M. From Memex to Hypertext. NY: Kahn Publications, 1994. 472 p.
21. Searle J. Minds, Brains, and Science. Oxford : Oxford U. Press, 1984. 142p.
22. Suler J. Human Becomes Electric. *From Books To Cyberspace Identities*. NC : NCU Press, 2009, pp. 21-25.
23. Zhabotynska, S. Lexical Fields and Non-Lineal Dynamics of Cognitive Structures. *Visnyk of the Lviv University. Series Philology*, 2011, 52, pp. 3-11.
24. Zahavi D. Husserl's Phenomenology. Palo Alto : Stanford University Press, 2003. 312 p.
25. Андреева И. В. Ценностная картина мира как лингвистическая и философская категория. *Аналитика культурологии*. 2006, №3, с. 14–21.
26. Андрейчук Н. І. Семіотика лінгвокультурного простору Англії кінця XV – початку XVII століття. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. 277 с.
27. Бабушкин В. У. Феноменологическая философия науки – критический анализ. М. : Наука, 1985. 246 с.
28. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивное репрезентирование как механизм виртуализации реальности. *Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты*. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 262–285.
29. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989 616 с.
30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
31. Борчиков С. А. Метафизика виртуальности. *Труды лаборатории виртуалистики*. 2000. Вып. 8. С. 29–33.
32. Будко В. В. Адекватность научного познания. Харьков: Логос, 1990. 154 с.
33. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука, 2001. 516 с.

34. Девтерев И. В. Философский анализ феномена интерактивной научной деятельности в INTERNET (феноменологический, эвристический и прагматический аспекты). К., 2000. 188 с.
35. Єнікєєва С. М. Система словотвору сучасної англійської мови: синергетичний аспект (на матеріалі новоутворень кінця ХХ – початку ХХІ століть). К., 2011. – 438 с.
36. Ингарден Р. Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 267 с.
37. Камша В. П., Камша Л. С., Камша Ю. В. Про кібернетику другого етапу НТР. *Складні системи і процеси*. 2010. 1 (17). С. 25–41.
38. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
39. Кутырев В. А. Культура и технология: борьба миров. М., Прогресс-Традиция, 2001. 336 с.
40. Лосев А. Ф. Вещь и имя. *Бытие. Имя. Космос*. М.: Мысль, 1993. С. 805 – 872.
41. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа, 1997. 216 с.
42. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. *Избр. ст., докл., выступ., интервью*. М.: Прогресс, 1999. 415 с.
43. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англomовному дискурсі. Харків: Константа, 2004. 292 с.
44. Мартинюк С. С. Метафізичні виміри людського буття. Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2001. 198 с.
45. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта, 2007. 296 с.
46. Мерло-Понти М. Феноменология сприйняття. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.
47. Морозова А. К. Проблема значения в свете современных семантических теорий. *Вісник ХНУ*. 2004. № 635. С. 114-117.
48. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 315 с.
49. Потапенко С. І. Орієнтаційна семантика: дискурсивне втілення. *Вісник Львівського університету*. Вип. 52. 2011. С. 253-261.
50. Селиванова Е. А. Процессы неологизации в ракурсе динамики этносазнания. *Лексико-грамматические инновации в современных восточнославянских языках*. Днепропетровск: Пороги, 2007. С. 57-60.
51. Степанов Ю. С. В трёхмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1986. 336 с.
52. Хайдеггер М. Язык. М.: Фолио, 2003. 374 с.
53. Шепель Ю. А. Міжгалузєва термінологічна омонімія у сучасній англійській мові. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2010. 335 с.
54. Шпет Г. Явление и смысл (Феноменология как основная наука и ее проблемы). М.: Наука, 2001. 219 с.

REFERENCES

1. Bell D. Social Framework of the Information Society. Oxford : Oxford U. Press, 1987. 315 p.
2. Davis E. Technosis: Myth, Magic and Mysticism in the Age of Information. NY : New York Publishers, Inc., 2001. 377 p.
3. Dobson H., Kürschne B. *An Introduction to Responsible Technology*. Retrieved from: <https://tech2impact.com/introduction-to-responsible-technology/>. 2021.
4. Fillmore, C. J. Frames Approach to Semantic Analysis. In B. Heine, & H. Narrod (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, 2010, pp. 313–340.
5. Gelernter D. Virtual Realism. Oxford : Oxford University Press, 1998. 138 p.
6. Hamilton G. Virtual reality. *Business Week*. 1993, Issue 3, pp. 12-22.
7. Hausser R. Foundations of Computational Linguistics. Springer : Verlag Berlin Heidelberg, 1999. 534 p.
8. Heeter C. Implications of new interactive technologies for conceptualizing communication. *Media use in the information age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, pp. 85-108.
9. Heim M. Virtual Reality: Practice and Promise. LA : Wesport Publishers, 1994. 233 p.
10. James L. *Exploring what “responsible technology” means*. Retrieved from: <https://medium.com/doteveryone/exploring-what-responsible-technology-means-4f2a69b50a61>. 2020.
11. Johnson F. Shall I Compare Thee to a Swarm of Insects? Searching for the Essence of the World Wide Web. *The New York Times*. 2003. pp. 10-12.
12. Knight S. Making authentic cultural and linguistic connections. *Hispania*. 1994, Vol. 77, pp 289-294.
13. Lakoff G. Women, fire and dangerous things. Chicago : CUP, 1987. 614 p.
14. Langacker R. W. Cognitive Grammar. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford : Oxford Univ. Press, 2007, pp. 421-462.
15. Langacker R. W. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
16. Makhachashvili R., Models and Digital Diagnostics Tools for the Innovative Polylingual Logosphere of Computer Being Dynamics. *Italian-Ukrainian Contrastive Studies: Linguistics, Literature, Translation. Monograph*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, 2020. pp. 99-124.
17. Makhachashvili R., Semenist I. ICT Thesaurus Modelling Recommendations (based on innovations of European and Oriental languages). *Studia Filologiczne*, 7, 2020, pp. 117-128.
18. Minsky, M. A Framework for Representing Knowledge. In *Frame Conceptions and Text Understanding*, 1979, pp. 1-25.

19. Monnin A. Humanity and Digital Characters in Virtual Worlds: Crossing the Fictional Boundaries. *Posthumanity : Merger and Embodiment*. Oxford, UK : Inter-Disciplinary Press, 2010, pp. 126-131.
20. Nyce J. M. From Memex to Hypertext. NY: Kahn Publications, 1994. 472 p.
21. Searle J. Minds, Brains, and Science. Oxford : Oxford U. Press, 1984. 142 p.
22. Suler J. Human Becomes Electric. *From Books To Cyberspace Identities*. NC : NCU Press, 2009, pp. 21-25.
23. Zhabotynska, S. Lexical Fields and Non-Linear Dynamics of Cognitive Structures. *Visnyk of the Lviv University. Series Philology*, 2011, 52, pp. 3-11.
24. Zahavi D. Husserl's Phenomenology. Palo Alto : Stanford University Press, 2003. 312 p.
25. Andreeva I. V. Tsennostnaya kartina mira kak lingvisticheskaya i filosofskaya kategoriya. [Axiological worldview as linguistic and philosophical category]. *Culture Analytics*, 2006, #3, pp. 14–21. [In Russian].
26. Andreychuk N. I. Semiotika lingvokulturnogo prostoru Angliyi kintsia XV – pochatku XVII stolittya. [Semiotics of linguocultural space of England in the late XVth early XVII centuries]. Lviv: Lviv Polytechnic Press, 2011. 277 p. [In Ukrainian].
27. Babushkin V. U. Fenomenologicheskaya filosofiya nauki – kriticheskiy analiz. [Phenomenological philosophy of science – critical review] M. : Academia, 1985. 246 p. [In Russian].
28. Baksanskiy O. E., Kucher E. N. Kognitivnoe reprezentirovanie kak mehanizm virtualizatsii realnosti. [Cognitive representation as a mechanism of virtual reality]. *Virtualistics: existential and epistemological aspects*. M.: Progress-Tradition, 2004. pp. 262–285. [In Russian].
29. Barthes R. Izbrannyye raboty: Semiotika: Poetika. [Selected readings on semiotics: Poetics]. M. : Progress, 1989. 616 p. [In Russian].
30. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal art]. M. : Art, 1979. 424 p. [In Russian].
31. Borchikov S. A. Metafizika virtualnosti. [The metaphysics of virtuality]. *Proceeding of virtualistics laboratory*. 2000. Issue. 8. pp. 29–33. [In Russian].
32. Budko V. V. Adekvatnost nauchnogo poznaniya. [The adequacy of scientific inquiry]. Kharkiv: Logos, 1990. 154 p. [In Russian].
33. Husserl E. Kartezianskie razmyishleniya. [Cartesian musings] SPb.: Academia, 2001. 516 p. [In Russian].
34. Devterev I. V. Filosofskiy analiz fenomena interaktivnoy nauchnoy deyatel'nosti v INTERNET (fenomenologicheskii, evristicheskii i pragmaticheskii aspekty). [Philosophical analysis of the phenomenon of interactive scientific activity in the INTERNET (phenomenological, heuristic and pragmatic aspects)] K., 2000. 188 p. [In Russian].
35. Ienikieva S. M. Systema slovtvoru suchasnoi anhliiskoi movy: synerhetychnyi aspekt (na materialy novoutvoren kintsia XX – pochatku XXI stolit). [Word-building system of the modern English: based on the innovations of the late XX – early XXI century] K., 2011. 438 p. [In Ukrainian].
36. Ingarden R. Vvedenie v fenomenologiyu Edmunda Gusserlya. [Introduction to Edmund Husserl's phenomenology]. M. : Intellectual book house, 1999. 267 p. [In Russian].
37. Kamsha V. P., Kamsha L. S., Kamsha Yu. V. Pro kibernetiku druhoho etapu NTR. [On cybernetics of the 2nd stage of STR]. *Complex systems and processes*. 2010. 1 (17). pp. 25–41. [In Russian].
38. Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs. [Language circle: personality, context, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002. 477p. [In Russian].
39. Kutyrev V. A. Kultura i tehnologiya: borba mirov. [Culture and technology: the clash of the worlds] M., Progress-Tradition, 2001. 336 p.
40. Losev A. F. Vesch i imya. [The thing and the name]. Existence. Name. Cosmos. M.: Myisl, 1993. p. 805 – 872.
41. Mamardashvili M. K., Pyatigorskiy A. M. Simvol i soznanie. [Symbol and consciousness]. *Metaphysical musings on consciousness, symbolism and language*. M. : Shkola, 1997. 216 s. [In Russian].
42. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu. [How I understand philosophy]. *Selected papers, documents and talks*. M.: Progress, 1999. 415 p. [In Russian].
43. Martinyuk A. P. Konstruyuvannya genderu v angломovnomu diskursi. [Construction of gender in the English discourse]. Kharkiv : Constanta, 2004. 292 p. [In Ukrainian].
44. Martyniuk S. S. Metafizychni vymiry liudskoho buttia. [Metaphysical dimensions of the human existence]. Zaporizhzhia : ZSU Press, 2001. 198 p. [In Ukrainian].
45. Maslova V. A. Vvedenie v kognitivnyu lingvistiku. [Introduction to cognitive linguistics]. M. : Flinta, 2007. 296 p. [In Russian].
46. Merlo-Ponty M. Fenomenologiya spryiniattia. [Phenomenology of preception]. Kyiv : Ukrainian center for spiritual culture, 2001. 552 p. [In Ukrainian].
47. Morozova A. K. Problema znacheniya v svete sovremennykh semanticheskikh teoryi. [The issue of meaning in view of modern semantic theories]. *KhNU Bulletin*. 2004, No 635, pp. 114-117. [In Russian].
48. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive linguistics]. M. : AST, East-West, 2007. 315 p. [In Russian].
49. Potapenko S. I. Oriientatsiina semantika: dyskursyvne vtillennia. [Orientational semantics]. *Lviv University Bulletin*. No. 52. 2011. p. 253-261. [In Russian].
50. Selivanova E. A. Processy` neologizatsii v rakurse dinamiki etnosoznaniya. Leksiko-grammaticheskie innovatsii v sovremenny`x vostochnoslavianskix yazyk`kax. [Neologization processes through the lens of ethnic consciousness dynamics]. Dnepropetrovsk: Porogi, 2007. pp. 57-60. [In Russian].

51. Stepanov Yu. S. V tryoxmernom prostranstve yazy`ka: Semioticheskie problemy` lingvistiki, filosofii, iskusstva. [In the 3D space of the language: Semiotic issues of linguistics, philosophy and art]. M.: Academia, 1986. 336 p. [In Russian].
52. Heidegger M. Yazy`k. [Language]. M.: Folio, 2003. 374 p. [In Russian].
53. Shepel Yu. A. Mizhhaluzeva terminolohichna omonimiia u suchasni anhliskii movi. [Cross-sectorial terminological homonyms in the modern English]. Dniprodzerzhynsk : DDTU, 2010. 335 p. [In Ukrainian].
54. Shpet G. Yavlenie i smy`sl (Fenomenologiya kak osnovnaya nauka i ee problemy`). [Phenomenon and Sense (Phenomenology as a core science and its issues)]. M.: Academia, 2001. 219 p. [In Russian].

UDC 811.111'25+81'373.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-19>

Myroslava SLYVKA,

orcid.org/0000-0002-8673-7147

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the English Philology Department
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) myroslava.slyvka@uzhnu.edu.ua*

Nataliia SLYVKA,

orcid.org/0000-0001-7894-8553

*Senior Teacher at the Foreign Languages Department
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) nataliia.slyvka@uzhnu.edu.ua*

Iryna ANDRUSIAK,

orcid.org/0000-0002-3377-9706

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the English Philology Department
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) iryna.andrusiak@uzhnu.edu.ua*

REPRODUCTION SPECIFICITIES OF REALIAS OF HISTORY AND CULTURE OF UKRAINE IN THE TRANSLATION OF YURIJ ANDRUKHOVYCH'S NOVEL "THE MOSKOVIAID" INTO ENGLISH

The article is devoted to the analysis of rendering specificities of Ukrainian realia words in the English translation by the example of the novel "The Moscoviad" by Yuri Andrukhoanych. The aim of article is to conduct the comprehensive analysis of pragmatic and hermeneutic aspects of Ukrainian realia translation. Due to the considerable discrepancies in terms of scientific views in this sphere the rules of Ukrainian realia words and proper names translation require standardization. The article explains the necessity of taking into consideration the pragmatic aspect and interpretive potential from the point of view of hermeneutics in the process of historico-cultural nominations translation, analyses the contextual links within a given text to determine the scope of national colouring of a particular realia in it. The study establishes functional and pragmatic aspects of the nationally coloured words usage and translation in literary text. The authors of the article examine the cases of abuse and preserving of the national colour of Ukrainian geographic and ethnographic realias while translating from English into Ukrainian. We determine the primary ways of conveying different realias of history and culture of Ukraine in the novel. The research has demonstrated that the commonest ways of rendering realias are combined renomination, descriptive paraphrase, transcription (transliteration), calquing and hyponym translation (generalization). The authors conclude that the usage of combined renomination in realia translation provide information not only about a particular realia, but also reflect a variety of specific features of national outlook and ethnic ways of the "linguistic mapping" of the reality. The authors define the correspondence level of connotative nationally marked information representation. The article has shown that communicative interpretation of the source language term and its contextual implications depends very much on the profound analysis of context and cultural background of the author or translator of the original text.

Key words: *translation, nationally coloured words, realia, pragmatic aspect, hermeneutic aspects, transcription, combined renomination.*

Мирослава СЛИВКА,

orcid.org/0000-0002-8673-7147

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Ужгородського національного університету
(Україна Ужгород) myroslava.slyvka@uzhnu.edu.ua*

Наталія СЛИВКА,
orcid.org/0000-0001-7894-8553
ст.викладач кафедри іноземних мов
Ужгородського національного університету
(Україна Ужгород) nataliia.slyvka@uzhnu.edu.ua

Ірина АНДРУСЯК,
orcid.org/0000-0002-3377-9706
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Ужгородського національного університету
(Україна Ужгород) iryna.andrusiak@uzhnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ РОМАНУ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «МОСКОВІАДА»

Стаття присвячена аналізу особливостей відтворення українських реалій англійською мовою на прикладі роману Юрія Андруховича «Московіада». Метою наукової розвідки є комплексний аналіз відтворення українських історичних реалій у прагматичному та герменевтичному аспектах. Правила іноземного відтворення українських історичних реалій і власних назв потребують унормування у зв'язку з існуванням суттєвих розбіжностей наукового бачення у цій сфері. У статті висвітлено необхідність урахування прагматичного аспекту та інтерпретаційного потенціалу з позицій герменевтики при відтворенні історично-культурних реалій у перекладі, аналізуються контекстуальні зв'язки у межах даного текстового матеріалу з метою визначення понятійних меж реалії в ньому. У дослідженні встановлюються і виявляються функціональні та прагматичні аспекти використання і перекладу реалій у художньому творі. Автори зауважують, що використання комбінованої реномінації при перекладі реалій дає змогу не лише зрозуміти основне значення лексеми, але й віддзеркалює національну специфіку українського народу. Автори аналізують випадки збереження та порушення колориту географічних та етнографічних реалій при перекладі на англійську мову. Окреслюються основні способи перекладу в романі українських історичних і культурних реалій. Дане дослідження показує, що найпоширенішими способами є: комбінована реномінація, описова перифраза, транскрипція та транслітерація, калькування, гіпонімічний переклад. Наукова робота виявляє, що комунікативна інтерпретація терміну мови оригіналу і його контекстуальна імплікація залежить великою мірою від ґрунтового аналізу контексту та культурного досвіду автора чи перекладача вихідного тексту.

Ключові слова: переклад, національно забарвлена лексика, реалія, прагматичний аспект, герменевтичний аспект, транскрипція, комбінована реномінація.

Statement of the problem. The language is a reflection of culture and social milieu. In that sense each language is unique and represents the context that is special to it. Reproduction of national identity of the original is one of the central problems in translation studies. Realias as the units whose referential meanings and semantic implications bear the imprint of the Ukrainian cultural and social history life-style cause significant difficulties for translators. The difficulty lies in the fact that there are no direct correspondences which would render specific information and reflect the national colouring at the same time.

Realia words endow literary texts with artistic imagery. The knowledge of the realities of life described in the source text is no less important than the fluency in source language and target language for adequate translation of realias of history and culture of Ukraine. Realias as the problem of translation theory and practice has not been exhausted yet in the

comparative investigation. Due to the considerable discrepancies in variety of publications, both books and periodicals, the rules of Ukrainian realia words and proper names translation require standardization. The broad-based study of realia words as well as their functional and cognitive equivalents both in theoretical and practical aspects should be performed in order to create proper standardization. These facts determine the topicality of the study.

Research analysis. Realias in translation have been an object of research of such well-known philologists as A.V.Fyodorov, E.Nida, A.Popovich, I.Levy and others. R. P. Zorivchak published the fundamental monograph devoted specially to realias in Ukrainian-English translational contacts in 1989. A noted contribution into the common cause of translating realia has been made by the Ukrainian philologists O.L.Kundzich, I.V.Korunets, V.V.Koptilov, M.O.Novykova, S.Zapolskykh, K.Kyianytsia,

M.I. Slyvka and other philologists dealing with the problem generally or tackling partially some aspects of the bearers of the national attribution in translation. At present stage, individual attempts are being made to study the major ways and communicative strategies of rendering the nationally colored words and other conceptually loaded elements of history and culture of Ukraine. However, the problem of an appropriate strategy for rendering of temporal features of realias is insufficiently studied.

The article is devoted to the analysis of Ukrainian realia words rendering in translation of literary work of the famous Ukrainian writer on the basis of pragmatic and in the hermeneutic framework. **The aim of the investigation** is to outline the primary ways of conveying different realias of history and culture of Ukraine in the literary work written by Yu. Andruhovych taking into consideration the pragmatic aspect and interpretive potential from the point of view of hermeneutics in the process of historical realia words translation.

The object of the study is the lexical items that contain Ukrainian background cultural information selected from Yu. Andruhovych novel "The Moscoviad". The subject of the research is peculiarities of nationally coloured words translation in literary work.

Presenting main material. The nationally coloured words or realias (in the Ukrainian and other post-Soviet terminologies, the word was first used by Fedorov in 1941 "On Belles-lettres Translation") form a subclass of the originally equivalent lacking words that reflect the differences in national cultures, geographical position, historical, social and other peculiarities. In our research we will stick to the following definition of realia - "*Realias are mono-and polylexeme units whose primary lexical meaning involves (in the line of the binary opposition) the traditionally fixed in them complex of ethnic and cultural information alien to the objective reality of the target language*" (Zorivchak, p.1989: 50).

There are two important aspects that should be taken into account when translating realias: the pragmatic aspect and the interpretation of realias from the perspective of hermeneutics. Awareness of the background information in the original culture plays an important role in translation. In order to reproduce realias adequately, it is necessary to take into account not only the pragmatic aspect, but also to consider them from the point of view of hermeneutics, since it is the only way to understand the content and meaning of what is written and not just to convey lexical and other means formally, but also to compensate for their semantic function. A common feature of the translation models describing the translation process

with hermeneutic aspects in mind (the conceptions of E. Koschmieder, W. Koller, as well as D. Seleskovitch and M. Lederer) is the emphasis on the need to identify what is intended (Gemeintes), which acts as a tertium comparationis, and, accordingly, to convey what is intended in the original text by means of the target language (Bodrova-Hozhenmos, 2002: 13). In the broad sense, translation, understanding and interpretation are essentially of the same nature: any understanding is an interpretation, and any translation is a process of understanding and interpretation (Barkhudarov, 1975: 20].

The choice of the object of research is explained primarily by the interest to the fact of the translator's succeeding in adequate representation in the target texts of the parallel (and adjacent in "The Moscoviad") functioning of own (inner) and alien (foreign) (the term of S. Vlahov and C. Florin) realias.

The Polish scholar R. Lyevitsky states that "there is no reason to introduce a distinction between alien realias and own realias. After all, from the point of view of the target language, it is quite immaterial whether in the original language this particular nomination means an "inner" ("native") or an "alien" object, it is foreignness (or lack of it) with respect to the language of translation and the particular culture that is significant" (Lewicki, 2000: 50). We do not completely agree with this opinion. Indeed, the work of an interpreter on the reproduction of "inner" or "alien" in relation to the original language realias in most cases does not significantly differ in degrees of difficulty, as in both cases it deals with extremely delicate substance represented by connotative, national and cultural information embodied in realias, however, the translator's comprehension of units belonging to these two categories should not be the same.

Alien (foreign) realias in the original text are always stylistically loaded: they are the author's first tools to depict a geographically, mentally and ideologically remote world which is often unfamiliar for the reader. The world of "The Moscoviad" is Russia, and particularly its capital, Moscow, during the collapse of the USSR. All realias existing in the text are familiar and understood by the reader-fellow countryman of Yu. Andruhovych and his hero Otto von F.

We analyze the means of reproducing of realias in the translation of "The Moscoviad" by Vitaly Chernetsky according to the subject classification offered by S. Vlahov and S. Florin (Vlahov S., Floryn S., 1986: 59-64). According to the semantic fields, culture-bound words in Yu. Andruhovych's novel have been classified into the following thematic groups:

a) *geographic realias*: physical geography; endemic species.

b) *ethnographic realias*: anthroponyms, or people's names; words of everyday life; work; art and culture; ethnic objects; tradition and customs terms; measures and money.

c) *political and social realias*: regional administrative agencies; ergonyms, or names of institutions and organizations; social and political; history terms; military realia.

The scope of the investigation does not allow to consider the specifics of the reproduction in the English translation of all thematic groups. We define the factors that have an influence on geographic and ethnographic realias translation and determine the role of hermeneutic aspect in terms of realia words rendering.

The culture – bound units in the English version of Yu. Andrukhovych's novel have been classified according to the translation methods used for realia translation elaborated by R. P. Zorivchak. Thus, the following methods of realia translation have been singled out in the process of translation: combined renomination, descriptive paraphrase, transcription (transliteration), situational equivalent, calquing, hyponym translation (generalization), contextual interpretation of the realia (Zorivchak, 1989: 84–150).

The group of geographic realias used in Yuri Andrukhovych's novel "The Moscoviad" includes the names of the Ukrainian towns and cities, the names of the regions and territories, the names of the states and the names of the streets and lanes. The analysis has revealed that the text under consideration abounds in toponyms, including nominations of countries, cities and towns, names of streets, etc. rendered mainly by means of transliteration or transcription, for example:

Ви в'їдете до Києва на білому кадилаку (Andrukhovych, 2000: 7).

You will enter Kyiv in a white Cadillac (Andrukhovych, 2008: 13).

The method of loan translation (calque), when a source language lexical unit is rendered in such a way that its parts (morphemes or words) are substituted by their direct equivalents in the target language, is represented in the following example:

... Дикого Поля та	Archseigneur of the
Чорного Лісу Архисень-	Wild Field and the Black
йоре (Andrukhovych,	Forest (Andrukhovych,
2000: 6)	2008: 10)

Vitaly Chernetsky tend to use translation methods in order to provide pragmatically equivalent rendering of Ukrainian realia words.

The following fragment of the text represents an interesting sample for analysis:

Переконаватися в цьому недовго: достатньо пройтися вночі Київським вокзалом і подивитися на цих сплячих товстих людей у поганому одязі: херсонських, житомирських, вінницьких, кіровоградських, зачепилівських, зателепанських, замудонських, лєніноб(...)ських, дзержинох(...)ських, та — цотам! — і львівських теж... (Andrukhovych, 2000:., p. 35).

It does not take long to become convinced in this: it is enough to pass through Moscow's Kiev train station at night and look at these sleeping obese and poorly dressed people: from Kherson and Zhytomyr, Vinnytsia and Kirovohrad, some Hookvillesk or Boontownsk, Transballburg, Leninslutsk, Dzerhinopricksk and – alas!- from L'viv as well... (Andrukhovych, 2008: 53).

It is noteworthy that the toponyms "херсонських, житомирських, вінницьких, кіровоградських" as well as "львівських" are rendered by means of transcription while the coined by the author toponyms "зачепилівських, зателепанських, замудонських, лєніноб(...)ських, дзержинох(...)ських" are conveyed with the help of using semi-calque translation simultaneously with employing the tendencies of domestication and foreignization. The method of foreignization lies in the usage of the foreign roots which are usually observed in English and American names of cities, towns and villages: "vill", "town" and "burg", however, the translator adds the inflexion "sk" to domesticize the nominations.

An interesting example of translation is observed in the reproduction of the Soviet derogatory term "совдепія" which is defined as follows in the dictionary: "совденія - истор., пренебр. РСФСР, СССР; советское государство, советская власть; пережитки советской жизни" (Mokiyenko, Nykutyina, 2000: 551).

The translator coins the word "Sovietskiland" which consists of the stem "land" referring to the territory and the stem "Sovietski" which has to convey some derogatory connotations used instead the nomination "the Soviet Union":

Мені коло неї залишалося тільки вдавати зарозумілого іноземного остолопа, який гордовито не розуміє анічогісінько з того, що діється в навколишньому совденії (Andrukhovych, 2000: 102).

Next to her I had to play a conceited foreign dummy who proudly refuses to understand anything that is going on in the surrounding Sovietskiland (Andrukhovych, 2008: 149).

The same realia used as an attribute to the word "імперія" is, however, translated with the help of substitution with neutral analogue, for example:

... цей уламок месопотамських імперій, закинутий Космічним Провидінням в імперію **совдепівську**, за повідомленнями бульварної преси, не так давно святкувала свій день народження ...» (Andrukhovych, 2000: 53).

.. a fragment of Mesopotamian empires cast by Cosmic Providence into the **Soviet Empire**, recently celebrated her birthday... (Andrukhovych, 2008: 79).

The author spells the word “росія” in one of his passages with a little letter trying to show his derogatory attitude, however, trying to render the denotative meaning of the word which is used by the author to denote the areas of land the translator fails to convey the negative connotation, using the neutral (functional) analogue, for example:

Є дві жінки з глибинних і рівновіддалених від Москви **росії** (Andrukhovych, 2000: 4).

We have two women from the far – and equidistant from Moscow – **Russian lands** (Andrukhovych, 2008: 8).

The same method of rendering is applied in the translation of the realia “Великорос” which is used by the author instead of the feminine word “Великоросія”. The connotations and additional historical colouring (the nomination was officially used as the name of the country in the 19th – the beginning of the 20th century) of the word is not preserved in the translation:

Дві жінки, дві квітки з глибинних провінцій **Великороса** (Andrukhovych, 2000: 4).

Two women, two flowers from the far provinces of **Russia** (Andrukhovych, 2000: 8).

The group of *ethnographic realias* includes anthroponyms, or people’s names, anthroponyms denoting historical figures, words of everyday life, names of clothes, dishes, beverages, nominations of art and culture etc. The group under study is not homogenous. It includes inner Ukrainian (e.g. *пляцки, сушениці, самогон, горілка, трембітарі, кобзарі, гуцули, бойки, колиба, слоїк*) alien Russian (*водка, сарафани, кокошники, кубанка, косоворотка, валянки*) and Soviet realias (*рубль, ленін, Ленін, Хрущов*) which at one time were a part of the common Soviet culture.

It should be noted that the names of characters are usually conveyed by means of transcription and transliteration, for instance: *Омельян Порфирович – Omelyan Porfyrovych; Люба – Lyuba; Кирило – Kyrylo*.

An interesting case is represented by the following fragment which contains two surnames translated by means of transcription, however, the Ukrainian surname «Горобець» is rendered with the help of the letter “h” while the Russian surname «Голіцин» is rus-

sified and rendered with the help of the letter “g” to impart its Russian sounding notwithstanding the fact that in the original text both surnames are spelt with the help of the Ukrainian «Г» but not «г»:

— Яка твоя нація, **Горобець**? — вимагає правди **Голіцин** (Andrukhovych, 2000: 27).

“What’s your nationality, **Horobets**?” asks **Golitsyn** demanding the truth (Andrukhovych, 2008: 41).

The inner ethnographic realias relating to everyday life include nominations of dishes and beverages. In a work we have come across an interesting example to consider. That is the translation of the word “пляцок”. The explanatory Ukrainian dictionary states that “пляцок” means “корж (Busel, 2004: 800). This lexeme is marked “зах.”, thus indicating that the area of functioning of the word in this sense is western Ukraine. If we turn to the translation, we see that in the English version this realia is rendered by descriptive paraphrase reproduced as “potato pancakes” (Andrukhovych, 2008: 55], which is translated “картопляні млинці” in the reverse translation but by no means “cakes” – “коржі” (the word “корж” is defined in explanatory Ukrainian dictionary as “плоский круглої форми виріб із прісного тіста” (Busel, 2004: 893). Should we consider the translation of this lexeme as semantically wrong? Let us perform a little linguistic investigation on the material of Western media. In one of the periodicals we find the phrase “смажу свої пляцки з бульби”. Thus, it should be noted that the dictionary definition of the word “пляцка” reveals only one of its meanings. The acceptability of the translator’s variant is proved by the context of the original text. The source text contains the following utterance: “О, пляцки - то божественне їдло - втішився Немирич. - Прошу шість порцій з грибовим соусом!” (Andrukhovych, 2000: 57).

Since the character orders the dish with mushroom sauce, it is obvious that it was not sweet. It is not known for sure whether they were potato pancakes, instead of corn, for example, but the correctness of the translator's thought is undeniable. Certainly, it does not mean that a particular method of translation is applied to all lexemes of this group, since each nationally coloured word requires an individual translators approach.

Conclusions. Insufficient awareness of history, culture, traditions, social order, political life, can result in inadequate translation which can fail to be perceived by the recipient or be perceived in a wrong way. The hermeneutical aspect of translation includes the issue of the translator’s understanding and interpretation of the original text and the issues of the recipient’s understanding and interpretation n of the

translated text. There is no doubt that the translator's understanding of the original text is a prerequisite for successful translation.

The word semantics and hermeneutic approach to realia interpretation allow us to obtain a clear-cut picture of the functional peculiarities of each realia word. The results of the research allow to state that geographic realias are translated by a range of translation methods, including: transcription and transliteration, semi-calque, calque, combined renomination, descriptive paraphrase. The group of ethnographic realias is mostly rendered by descriptive paraphrase, functional analogue and transcription or transliteration. Each historical realia word requires an individual translation approach. Different realias of history and culture of Ukraine may acquire entirely different meanings and various functions in different contexts even if it refers

to the same thing or phenomenon. To translate properly nationally coloured words one must first of all know what information the unit possesses in the language as a system and bears in the definite context. To choose the right way of rendering nationally coloured names one must study wider context and take into consideration extralinguistic situation of communication.

The perspective of the further research is seen in the contrastive study of Ukrainian realias used in Yu. Andrukhovych's other novels translated into the English language ("Perversion", "Twelve Rings", "Recreations", etc.) as well as the contrastive research of realias used in the original work as well as their translations into different languages (English, German and Polish). Prospects for further research are seen in the analysis of certain translation failures in the conveying and to offer the best options for their translation.

BIBLIOGRAPHY

1. Андрухович Ю. Московіада. *Роман жахів*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2000. 140 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М: Международные отношения, 1975. 240 с.
3. Бодрова-Гоженмос Т.И. Процесс перевода с точки зрения интерпретативной теории. *Социокультурные проблемы перевода: сб. науч. трудов*. 2002. Вып. 5. С. 11-19.
4. Бусел В. Великий тлумачний словник української мови. К: ВТФ "Перун", 2004. 1440 с.
5. Влахов С. Флорин С. Непереваемое в переводе. М: Высшая шк., 1986. 416 с.
6. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад: монографія. Львів, 1989. 216 с.
7. Мокиєнко В., Никитина Т. Большой словарь русского жаргона. Норинт, 2000. 716 с.
8. Lewicki R. Obcosc w odbiorze przekladu. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2000. 172 s.
9. Andrukhovych Yu. The Moscoviad. [Translated by Vitaly Chernetsky]. NY: Spuyten Duyvil, 2008. 189 p.

REFERENCES

1. Andrukhovych Yu. Moskoviyada. Roman zhakhiv [The Moscoviad horror novel.] Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 2000. 140 s. [in Ukrainian].
2. Barkhudarov L.S. Yazyk i perevod: voprosy obschey i chastnoy teorii perevoda [Language and translation: issues of general and special theory of translation]. M: Mezhdunarodnyie otnosheniya, 1975. 240 s. [in Russian].
3. Bodrova-Hozhenmos T.Y. Protsess perevoda s tochki zreniya interpretativnoy teorii. [The process of translation from the point of view of interpretive theory. Sociocultural problems of translation]: sb. nauch. trudov. 2002. Выр. 5. S. 11-19. [in Russian].
4. Busel V. Velykyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [The explanatory dictionary of the Ukrainian language]. K: VTF "Perun", 2004. 1440 s. [in Ukrainian].
5. Vlakhov S. Floryn S. Neperevodymoe v perevode [Untranslatable lexical units in translation]. M: Vyssha shk., 1986. 416 c. [in Russian].
6. Zorivchak R. P. Realiia i pereklad: monohrafiia [Realia and translation: monograph]. Lviv, 1989. 216 c. [in Ukrainian].
7. Mokyenko V., Nykytyna T. Bolshoi slovar russkoho zharhona [Gross dictionary of Russian jargon]. Norynt, 2000. 716 s. [in Russian].
8. Lewicki R. Obcosc w odbiorze przekladu. [Foreignness in the reception of the translation] Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2000. 172 s. [in Polish].
9. Andrukhovych Yu. The Moscoviad. [Translated by Vitaly Chernetsky]. NY: Spuyten Duyvil, 2008. 189 p.

УДК 811.111'42:81-116.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-20>

Ольга ЧЕРНЕНКО,

orcid.org/0000-0002-0127-8915

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської і фіно-угорської філології імені професора Г. Г. Почепцова

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) ukrum2013@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНФЛІКТИВІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ : ПРАГМАЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наведено та охарактеризовано дефініції понять «конфліктив», «конфліктоген», «мовленнєвий акт», «мультимодальність», «семіозис». У фокусі уваги проведеної лінгвістичної розвідки перебуває проблема реалізації конфліктивів як породжувачого та формуючого чинника конфліктних комунікативних ситуацій у сучасному англомовному художньому дискурсі. Розмежовано поняття «конфліктив» та «конфліктоген» за принципом міждисциплінарного аналізу суміжної термінології та гіперо-гіпонімічних відношень як універсального засобу ієрархічної організації терміносистеми. У роботі наведено аналіз основних підходів до трактування конфлікту у лінгвістичному фокусі досліджень, зокрема із застосуванням семіотичного підходу до аналізу лінгвістичних явищ, принципів дослідження полімодальних та креолізованих текстів, методів прагмалінгвістики. Мета дослідження полягає у встановленні зв'язку між різними підходами до трактування конфлікту у сучасних наукових студіях, де у фокусі уваги перебуває конфліктний мовленнєвий акт як сукупність мовних та позамовних чинників та засобів їх реалізації в художньому дискурсі. Мультимодальна природа конфліктивів дозволяє залучати до аналізу конфліктної мовленнєвої ситуації у художньому дискурсі одразу декілька модусів мультимодальності: вербальних, слухових, візуальних, кінестетичних та ін., що утворюють інтегровану сукупність значень та значно розширюють поле досліджень сутності, природи, породження, розгортання та завершення конфліктної мовленнєвої взаємодії у сучасному англомовному художньому дискурсі.

Для досягнення поставленої мети дослідження застосовано семіотичний підхід до аналізу конфліктного дискурсу у парадигмі наукових досліджень, лінгвопрагматичний аналіз, елементи конверсаційного аналізу, мультимодального аналізу дискурсу, наведено приклади застосування конфліктивів у художньому дискурсі та розглянуто основні способи їх класифікації. Отримані результати дослідження дозволять визначити місце і роль конфліктивів у процесі породження, розгортання, перебігу та завершення конфліктної мовленнєвої ситуації у сучасному англомовному художньому дискурсі.

Ключові слова: *конфліктив, конфліктоген, мовленнєвий акт, семіозис, мультимодальність, вербальні та невербальні засоби комунікації.*

Olha CHERNENKO,

orcid.org/0000-0002-0127-8915

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic and Finno-Ugrian Philology

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) ukrum2013@gmail.com

PRAGMALINGUISTIC REPRESENTATION OF CONFLICTIVES IN MODERN ENGLISH FICTION DISCOURSE

The article presents and describes the definitions of concepts «conflictive», «conflictogen», «speech act», «multimodality», «semiosis». The article focuses on the problem of realization of conflictives as a field of research, represented by multimodal linguistic unit, which generate, form and shape conflict communicative situations in modern English fiction discourse. The notions of «conflictive» and «conflictogen» have been distinguished based on the principle of interdisciplinary analysis of related terminology and hypero-hyponymic relations as universal mode of hierarchical organization of the terminology. The paper comprises analysis of the main approaches to the problem of conflict as a research object of linguistic conflictology, including semiotic approach to the analysis of linguistic units, main principles of analysis of multimodal and creolized texts, pragmalinguistic methods. The aim of the study is to establish a link between different approaches to the interpretation of conflict in modern scientific studies, where conflict speech act as a unity of linguistic and extralinguistic factors and means of their realization in fiction discourse is in the focus of

linguistic research. Multimodal nature of conflictives involves several modes of multimodality for the analysis of conflict situations in fictional discourse: verbal, visual, auditory, kinetic etc. All these factors form an integrated set of meanings and significantly expand the field of research on the essence, nature, generation, development and completion of conflict speech interaction in contemporary English-language fiction discourse.

To achieve this, a semiological approach to the paradigm of conflict discourse approaches is applied, together with the elements of conversation analysis, discourse analysis, multimodal discourse analysis, pragmalinguistic analysis. Examples of the use of conflicts in fictional discourse have been given and the main ways of their classification have been considered. The obtained results indicate that analysis of the conflictives in English fiction discourse with a focus on multimodal studies enables to get a true picture of the role of conflictives in the process of generating, escalation, development and completion of conflict situation in modern English fictional discourse.

Keywords: *conflictive, conflictogen, speech act, semiosis, multimodality, verbal and nonverbal means of communication.*

Постановка проблеми. У фокусі уваги сучасних лінгвістичних досліджень перебувають різнорівневі проблеми мови та мовлення з позицій міждисциплінарного підходу до розуміння та інтерпретації мовних явищ а також з позицій лінгвістичного аналізу мультимодальних та креолізованих текстів та способах безпосереднього та опосередкованого їх представлення у сучасному, розмаїтому та багатофункціональному дискурсивному просторі.

До важливих проблем сьогодення, безумовно, належить і дискурсивний простір конфлікту, що неодноразово перебував у центрі уваги психологів, соціологів, конфліктологів, політологів, лінгвістів. Теоретичні, базові та концептуальні засади дослідження конфлікту були закладені у рамках таких наук як психологія, філософія, соціологія та ін., що згодом привело до формування окремого напрямку досліджень та вивчення різних типів конфлікту *конфліктології* як науки про способи та прийоми конструктивного врегулювання конфліктів та причини їх виникнення, розвитку та завершення (Л.В. Єременко, 2018). У ракурсі лінгвістичних досліджень поняття конфлікту та мовних одиниць вираження конфліктної мовленнєвої взаємодії у різних типах дискурсу неодноразово вивчалось у рамках таких наук як лінгвоконцептологія, прагмалінгвістика, дискурсологія. Як зазначали І. Є. Фролова, О. В. Черненко, Р. Królikowska, та інші, конфліктний дискурс являє собою насамперед «інтегральний феномен, розумово-комунікативну діяльність, яка характеризується дискурсивною стратегією конфронтації, дисгармонізацією інтерперсональних відносин, протинаправленими вербальними та невербальними діями суб'єктів конфлікту, що супроводжуються негативними емоціями та завершуються розв'язанням, врегулюванням, усуненням або затуханням конфліктної ситуації» (І. Є. Фролова, 2013; О. В. Черненко, 2019; Р. Królikowska, 2015). Постає питання про мовні та позамовні засоби, за допомогою яких відбувається втілення конфліктної взаємодії у сучасних

типах дискурсу, які характеризуються насамперед мультимодальністю, де за рахунок використання різних модусів мультимодальності сенси часто інтегруються, не обмежуються одним змістовним модусом, не інтерпретуються за допомогою загальної суми вживаних семіотичних знаків, але інтегруються, утворюючи нові сенси і значення.

Аналіз досліджень. Питання конфлікту у лінгвістиці характеризується широким спектром досліджуваної проблематики не лише безпосередньо з питань утілення конфлікту як об'єкта дослідження у конфліктній мовленнєвій взаємодії, а також з дотичних питань моделювання, врегулювання, шляхів подолання та розв'язання конфліктів. Зокрема, проблематика конфлікту висвітлювалась у працях з лінгвоконцептології (Е. Н. Ермолаєва, 2005), дискурс-аналізу (І. Malki, 2018), лінгвістичної конфліктології (И. В. Жарковская, 2005), прагмалінгвістики (О. В. Черненко, 2019) та ін., серед яких чільне місце посідає поєднання комунікативно-прагматичного та лінгвокогнітивного підходу, що дозволяє повніше інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку людини у різножанрових дискурсивних практиках, центром яких виступає конфлікт.

Тоді як питання визначення поняття дискурсу, у тому числі й конфліктного, в аналізованих працях набуває чітких і зрозумілих обрисів, термінологічний апарат визначення основних лінгвістичних одиниць аналізу такого типу дискурсу, зокрема, конфліктивів, перебуває на етапі встановлення, обговорення та різнорівневих дискусій щодо пошуків саме лінгвістичного терміну на позначення конфлікту.

Таким чином, різнорівневі підходи до трактування конфлікту як міждисциплінарного об'єкта дослідження поєднує спільне тлумачення конфлікту як інтегративного феномену, гострого способу розв'язання протиріч за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації, що полягає у протидії суб'єктів конфлікту за допомогою здійснення мовленнєвих дій, які звичайно супроводжуються негативними емоціями і харак-

теризуються порушенням принципу комунікативного співробітництва (О. В. Черненко, 2019).

Мета статті полягає у теоретичному і практичному обґрунтуванні лінгвопрагматичної специфіки реалізації конфліктів в англomовному художньому конфліктному дискурсі. Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань: розмежування поняття «конфліктів» та «конфліктоген» за принципом міждисциплінарного аналізу суміжної термінології, висвітлення співвідношення міжгалузевих термінів на позначення конфлікту з позицій гіперо-гіпонімії, виокремити основні критерії для систематизації конфліктів та побудувати їх класифікацію у сучасному англomовному художньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на численну кількість наукових праць з конфліктології, у тому числі й лінгвістичного спрямування, системного обґрунтування семіотичної природи конфлікту як процесу породження, функціонування та інтерпретації мовних знаків з відповідною лінгвістичною термінологією представлено не було. Термін «конфліктоген», введений психологом А. П. Егидесом, уживається на позначення «будь-якого слова (як мовного знаку) чи дії (або бездіяльності), які можуть привести до виникнення конфліктної ситуації та переростання її у конфлікт» (А. П. Егидес, 2006). Враховуючи бурхливий розвиток соцмереж, освітніх платформ, електронного листування та ін., що передбачає активне застосування візуальних, слухових, емотивних та ін. модусів мультимодального інтернет-дискурсу, застосовується також термін «девербалізація» на позначення, зокрема, і знакової природи невербальних конфліктогенів, які вживаються у функції заміщення вербальних конфліктних мовленнєвих актів. Однак, на сучасному етапі розвитку лінгвістичної конфліктології усталеному, не запозиченому з суміжних наук терміну «конфліктів» відповідає широкий спектр евристичних стратегій аналізу ілокутивної мети потенційних (латентних) та реальних (наявних) конфліктних мовних та позамовних знаків а також стратегій їх інтерпретації з позицій адресата та адресанта. Термін «конфліктів» був уперше введений мовознавцем Дж. Лічем, який, спираючись на принцип ввічливості як особливої стратегії мовної поведінки, спрямованої на запобігання конфліктних ситуацій з метою «зберегти обличчя», що передбачає дотримання максимум такту, ширості, схвалення, скромності, згоди, симпатії як ефективного способу соціальної взаємодії водночас наголошує на необхідності класифікації мовленнєвих актів відповідно до ролі,

яку певний мовленнєвий акт відіграє у соціальній комунікативній взаємодії партнерів (G. Leech, 1983). Відповідно, Дж. Ліч виокремлює чотири типи мовленнєвих актів: з ілокутивною функцією суперництва (competitives), де, власне, ілокутивна мета висловлення конкурує з соціальною метою: вимоги, команди, накази тощо; з ілокутивною функцією товариськості (convivials), ілокутивна мета висловлення співпадає з соціальною метою: запрошення, подяки, пропозиції, клятви, співчуття та ін.; з ілокутивною функцією співробітництва (collaboratives), ілокутивна мета висловлення нейтральна до соціальної мети: твердження, звітування, репортаж, проголошення та ін.; з ілокутивною функцією конфліктності (conflictives), ілокутивна мета висловлення вступає у конфлікт з соціальною метою: погрози, звинувачення, прокляття, догани тощо (G. Leech, 1983: 104).

Необхідно зазначити, що термін «conflictives» у відношенні до будь-яких соціальних висловлень, дій або вчинків, які мають конфліктний потенціал, явний чи латентний, значно розширює, на нашу думку, прагматичний спектр висловлень та невербальних засобів комунікації, зокрема, на тактичному рівні, які можуть призвести до реалізації дискурсивної стратегії конфронтації, що лежить в основі конфлікту. Зокрема, стратегія суперництва за сіткою Томаса-Кілмена, що відображає основні стратегії комунікантів у конфлікті, реалізується у конфліктному дискурсі за допомогою різного спектру мовленнєвих актів: образи, грубості, погрози, вимоги, іронії тощо.

Таким чином, з метою впорядкування термінологічного матеріалу на позначення конфліктних вербальних та невербальних дій уважаємо за можливе розглядати термін «конфліктів» як термін ширшого змісту (гіперонім), а «конфліктоген» як термін вужчого змісту (гіпонім) з метою структурування словникового складу галузевої термінології.

Проблема реалізації конфліктів у сучасному англomовному дискурсі визначається насамперед комунікативною інтенцією, як глобальною комунікативною стратегією, що чинить вплив на адресата та задіює весь мовний та позамовний досвід людини у рамках інтерсуб'єктивності як «спільної відповідальності» за виникнення/переростання/врегулювання/усунення конфлікту. З іншого боку, систематизувати конфлікти, репрезентовані у сучасному дискурсі через різні модуси мультимодальності, можна за такими критеріями:

- 1) За ступенем впливу на співрозмовника, виокремлюємо *прямі* та *непрямі* конфлікти;
- 2) За характером вираження: *експліцитні* та *імпліцитні*;

3) За прагматичною метою: погрози, звинувачення, прокляття, дорікання, іронія, мовчання, приниження, вимоги та ін.

Проілюструємо сказане на прикладі: *“Yeah, I thought so. You come in here tonight, dressed all sweet and pretty like Little Mary Cotton Socks, but that’s not how I remember you. I’ve seen you up to all sorts of hanky-panky in this room. So I think it’s pretty rich—you trying to convince me that you’re a decent young lady. Listen, you two, I’m on to your racket. I know what you’re doing here – you’re campaigning me – and I hate like hell to be campaigned.” Then he pointed at Olive. “Only thing I can’t figure out is why you’re making all the effort to save this girl. Every soul in this club could testify that she’s no fainting virgin, and I know for a fact that she isn’t your niece. Hell, you’re not even from the same country. You don’t even talk the same”*().

Наведений уривок слугує ілюстрацією конфліктної ситуації, що склалася між журналістом Волтером Вінчеллом та Вівіан, героїнею скандального знімку і жертвою жовтої преси. Від непрямих маніпулятивних тактик впливу імпліцитного характеру, що являють собою приховану образу як конфліктний мовленнєвий акт: *“dressed all sweet and pretty like Little Mary Cotton Socks, I’ve seen you up to all sorts of hanky-panky in this room”* (одягнена як невинна принцеса, бачив, що ти виробляла в цій залі), конфліктиви набувають обрисів експліцитності, що знаходить своє втілення у вислові-звинуваченні: *“you trying to convince me that you’re a decent young lady”* (намагаєшся переконати мене, що ти порядна дівчина), невербальному модусі, а саме, кінетичному знакові, що відноситься до «мови тіла»: *“Then he pointed at Olive”*, та, нарешті експліцитному, прямому звинуваченні *“Every soul in this club could testify that she’s no fainting virgin, and I know for a fact that she isn’t your niece”* (кожен підтвердить, що вона ніяк не слабкодуха незайманка і не ваша небога) і, зрештою, висловлення-звинувачення експліцитного характеру, з вживанням обценної лексики, яке є також експресивом та супроводжується негативними емоціями «тріади ворожості» К.Ізарда, притаманними конфлікту: гнів, презир-

ство, відраза: *“Hell, you’re not even from the same country. You don’t even talk the same”*. Використання різного спектру конфліктивів не призводить до розростання та ескалації конфлікту, оскільки комуніканти перебувають в асиметричному типові соціальних відносин, обумовлених статусом і владою одного з співрозмовників, Волтера, що, зрештою, формує суб’єктно-об’єктний тип конфліктної ситуації, що завершується за типом «затухання конфлікту» цілковитою «перемогою» однієї з сторін.

Таким чином, термінологічний лінгвістичний інструментарій для вивчення, аналізу та опису конфліктів у різних типах дискурсу, зокрема, в художньому дискурсі, включає термін «конфліктив» на позначення широкого спектру модусів мультимодальності, що дозволяє повніше інтерпретувати конфлікт, його складові та механізми дії, відслідкувати та вивчати його динаміку з лінгвістичної точки зору, спираючись на прагмалінгвістичний аспект вивчення мови та мовлення.

Висновки. Вивчення природи конфлікту, його ескалації, динаміки та питання врегулювання є не тільки дослідницькою сферою для таких наук як соціологія, психологія, філософія, політологія. Перспективу дослідження становить конфлікт також для когнітивної лінгвістики, соціосеміотики, невербалістики, прагмалінгвістики, дискурс-аналізу. Отримані результати проведеного дослідження свідчать про те, що вивчення конфліктивів з лінгвістичної точки зору не лише значно розширюють спектр дослідницьких уявлень про мовні та позамовні одиниці конфлікту, їх семантику, структуру та прагматику у динаміці конфліктної ситуації, а й дозволяє сформувати лінгвістичний інструментарій для дослідження сучасних мультимодальних типів дискурсу, художнього, політичного, аргументативного, релігійного, медіа, інтернет дискурсу, креолізованих текстів та ін.

Окреслюючи перспективи подальших досліджень, необхідно зазначити необхідність вивчення феномену конфлікту з позицій кросс-культурної комунікації, етнолінгвістики, гендерної лінгвістики тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єременко Л. В. Конфліктологія: навч. посіб. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2018. 240 с.
2. Ермолаева Е. Н. Концепт CONFLICT и его объективация в лексико-семантическом пространстве современного английского языка : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Москва, 2005. 21 с.
3. Жарковская И. В. Определение ЛСВ существительного “CONFLICT” в современном английском языке. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна*. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2005. № 649. С. 89–93.
4. Chernenko O.V. Conversational strategies in conflict discourse: Communicative and pragmatic aspect. *Scientific messenger of the UNESCO department of Kyiv National Linguistic University. Philology. Pedagogy. Psychology*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University, 2019. No. 37. p. 98–106.

5. Frolova, I. Ye. Confrontation Strategy in Discourse and Communities of Practice. *The Advanced Science: open access journal*, Torrance, CA (United States), 2013. No. 10. p. 29–32.
6. Geoffrey L. Principles of Pragmatics. London, New York: Longman, 1983. 257 p.
7. Gilbert E. City of Girls. New York: Riverhead Books, 2019. 496 p.
8. Królikowska, P. Discourse of Conflict as Political Genre. Thesis for the doctor's degree in philology. (Published Doctoral Thesis). Łódź: Uniwersytet Łódzki. 2015. Available at: http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/11885/Doktorat_Dyskurs%20konfliktu%20jako%20gatunek%20polityczny_Paulina%20Kr%C3%B3likowska.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. Malki, I. Conflict resolution strategies in media Discourse: The case study. *International journal of social science studies*, 2018. Vol. 6. p. 24-35.

REFERENCES

1. Yeremenko L. V. Konfliktolohiya [Conflictology]. Melitopol : FOP Odnoroh T. V., 2018. 240 p. [in Ukrainian].
2. Yermolayeva Ye. N. Kontsept KONFLIKT i yego objektivatsiya v leksiko-semanticheskom prostranstve sovremenogo angliyskogo yazyka [Concept of CONFLICT and its verbalization in lexico-semantic field of modern English discourse]: synopsis for thesis for the candidate degree in philology: 10.02.04. Moscow, 2005. 21 p. [in Russian].
3. Zharkovskaya I. V. Opredeleniye LSV suschestvitelnogo "KONFLIKT" v sovremennom angliyskom yazyke [Definition of LSV of the noun CONFLICT in modern English discourse]. *Journal of Kharkov National University V.N. Karazin*, 2005. № 649. Pp. 89–93 [in Russian].
4. Chernenko O.V. Konversatsiyini stratehii konfliktnoho dyskursu: komunikatyvno-prahmatychnyi aspekt [Conversational strategies in conflict discourse: Communicative and pragmatic aspect]. *Scientific messenger of the UNESCO department of Kyiv National Linguistic University. Philology. Pedagogy. Psychology*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University, 2019. No. 37. p. 98–106 [in Ukrainian].
5. Frolova, I. Ye. Confrontation Strategy in Discourse and Communities of Practice. *The Advanced Science: open access journal*, Torrance, CA (United States), 2013. No. 10. p. 29–32.
6. Geoffrey L. Principles of Pragmatics. London, New York: Longman, 1983. 257 p.
7. Gilbert E. City of Girls. New York: Riverhead Books, 2019. 496 p.
8. Królikowska, P. Discourse of Conflict as Political Genre. Thesis for the doctor's degree in philology. (Published Doctoral Thesis). Łódź: Uniwersytet Łódzki. 2015. Available at: http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/11885/Doktorat_Dyskurs%20konfliktu%20jako%20gatunek%20polityczny_Paulina%20Kr%C3%B3likowska.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. Malki, I. Conflict resolution strategies in media Discourse: The case study. *International journal of social science studies*, 2018. Vol. 6. p. 24-35.

УДК 811.161.2'371'42:159.942

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-21>

Катерина ШАХ,

orcid.org/0000-0001-9635-082X

*студентка II курсу магістратури кафедри української мови,
теорії та історії української і світової літератури
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) k.shakh@donnu.edu.ua*

Людмила КОВАЛЬ,

orcid.org/0000-0002-4014-1858

*доктор філологічних наук,
професор кафедри української мови, теорії та історії української і світової літератури
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) l.koval@donnu.edu.ua*

ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Статтю присвячено дослідженню теоретичних засад емотивності, способів і засобів вербалізації емоційного стану людини. Емоції, як невід'ємна частина життя будь-якої людини, знаходять відображення в мові. Мова об'єктивує почуття та емоції за допомогою конкретних слів, які позначають назви переживань мовців. Люди використовують мовні засоби для вираження їхнього емоційного стану.

Схарактеризовано протилежні підходи до визначення обсягу поняття емотивної лексики та її складових: лексики емоцій та емоційної лексики. Охарактеризовано дефініції понять «емоційність», «емотивність» та «експресивність». Встановлено, що досі немає чіткої диференціації понять «почуття», «емоції», «внутрішній стан», «емоційний стан», «емоційний досвід», тому їх прийнято вважати синонімічними.

Вербалізація емоцій – це словесне вираження емоційного стану мовця, яке відбувається у певний спосіб і за допомогою відповідних засобів. Визначено, що омовлення емоцій тісно взаємодіє із їх невербальним вираженням, яке залишається швидшим і якіснішим, ніж словесне.

Узагальнення класифікацій омовлення емоцій показали, що різновид способу вираження емоцій залежить від вживання лексики емоцій та емоційної лексики у висловленні. Назви емоцій та почуттів у тексті вказують на первинний, експліцитний спосіб, а емоційна лексика – на вторинний, імпліцитний. Мовні рівні характеризуються неоднаковим потенціалом для вираження емоційного стану людини. Найбільш продуктивним за кількістю засобів є лексичний та синтаксичний рівні, а найменш продуктивним – фонетичний.

Схарактеризовано рівні вербалізації емоційного стану, глибина яких залежить від здатності мовця аналізувати свій внутрішній стан та виражати його відповідними мовними засобами. Нечіткість у визначенні дефініцій, які стосуються проблеми теорії емоцій, а також множинність підходів у питанні класифікації способів та засобів вербалізації людських переживань залишають проблему «мова та емоції» актуальною до цього часу.

Ключові слова: емоції, емотивність, лексика емоцій, емоційна лексика, вербалізація емоцій.

Kateryna SHAKH,

orcid.org/0000-0001-9635-082X

*Second-Year Master's Degree Student at the Department of Ukrainian Language, Theory and History of
Ukrainian and World Literature
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) k.shakh@donnu.edu.ua*

Liudmyla KOVAL,

orcid.org/0000-0002-4014-1858

*Doctor of Philology,
Professor at the Department of Ukrainian Language, Theory and History of Ukrainian and World Literature
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) l.koval@donnu.edu.ua*

THE PROBLEM OF VERBALIZATION OF EMOTIONS IN SCIENTIFIC DISCOURSE

The article is focused on the theoretical foundations of emotionality, ways and means of verbalising a human's emotional state. Emotions, as an inseparable part of any person's human life, are reflected in language. Language objectifies feelings and emotions through specific words denoting the names of the speakers' experiences. People use language to express their emotional state.

The opposing approaches to the definition of the scope of the notion of emotive vocabulary and its components: the vocabulary of emotions and the emotional vocabulary have been characterised. The definitions of the notions of «emotionality», «emotional breadth» and «expressiveness» have been characterised. It has been established that there is no clear differentiation of the notions of «feeling», «emotion», «internality», «emotional state», «emotional experience», so they are considered to be synonyms up to now.

Verbalization of emotion is the verbal expression of a speaker's emotional state, which occurs in a particular way and by appropriate means. It has been determined that the ablation of emotion closely interacts with its non-verbal expression, which remains quicker and more qualitative than the verbal expression.

The generalization of the classifications of emotion ablations has shown that the kind of mode of emotion expression depends on the use of emotion vocabulary and emotional vocabulary in the utterance. Names of emotions and feelings in a text indicate a primary, explicit mode, and emotional vocabulary indicates a secondary, implicit mode. The language levels are characterised by unequal potential for expressing a person's emotional state. The lexical and syntactic levels are the most productive in terms of the number of means, while the phonetic level is the least productive.

The level of verbalization of emotional state is characterized, the depth of which depends on the speaker's ability to analyze his inner state and to express it by appropriate linguistic means. The uncertainty in the definition of definitions concerning the problem of the theory of emotions, as well as the multiplicity of approaches to the question of classification of ways and means of verbalization of human experiences leave the problem of «language and emotions» relevant to this day.

Key words: *emotions, emotionality, vocabulary of emotions, emotional vocabulary, verbalization of emotions.*

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці одним із пріоритетних підходів до вивчення мови став принцип антропоцентризму, що зумовило зацікавленість лінгвістів проблемами емотивності тексту. Людські емоції, як явище суб'єктивне, складне та багатогранне, виступають об'єктом дослідження багатьох наук: психології, фізіології, нейробиології, філософії, лінгвістики, культурології, психіатрії, антропології. Саме такий міждисциплінарний підхід до проблеми мови та емоцій дає змогу розглянути це питання з різних боків. Попри значні здобутки в сфері лінгвістичного вивчення емоцій, питання теорії емоцій, їх концептуалізації, семантизації та вербалізації і досі залишаються актуальними та найбільш складними для дослідження.

Аналіз досліджень. Лінгвістичне вивчення емоцій почалося з дискусії між мовознавцями (М. Бреалем, К. Бюлером, Е. Сепіром, Г. Гійомом, Ш. Баллі) щодо того, чи повинне мовознавство займатися студіюванням емоцій. Довгий час вчені були неодностайними у цьому питанні. К. Бюлер, Е. Сепір та Г. Гійом вважали, що домінантною в мові є когнітивна функція, а тому вони заперечували вивчення лінгвістикою емоційного складника. А от Ш. Баллі та М. Бреаль вважали, що вербалізація емоцій – це одна з найголовніших функцій мови (Шаховський, 2008: 5).

Емоції стають об'єктом дослідження мовознавства в кінці 80-х років ХХ століття після того, як

у 1987 р. на IV Міжнародному конгресі лінгвістів у Берліні Ф. Данешем було виголошено доповідь щодо емоційного аспекту мови, у якій науковець доводив тісний взаємозв'язок когнітивного та емоційного аспектів у мові. Проблема «мова та емоції» була однією з найпріоритетніших на той час у лінгвістиці: з'явилося чимало статей та монографій, було захищено низку кандидатських дисертацій на матеріалі різних мов (Шаховський, 2009: 32).

На сучасному етапі розвитку наукової думки проблема «мова та емоції» також активно розробляється українськими та зарубіжними дослідниками. Теоретичні засади лінгвістики емоцій, зокрема мовної репрезентації та вербалізації емоцій, розробляють В. Шаховський, В. Апресян, Д. Трунов, Є. Петренко, М. Гончарук, Н. Сем'янків, І. Мац, О. Малиненко. Значна частина лінгвістів досліджує проблеми вербалізації емоційних станів на матеріалі іноземних мов – Н. Цинтар, І. Баженова, Н. Позднякова, Г. Харкевич. Вивченням репрезентації емоційного досвіду на основі українських прозових текстів займається І. Кость. Незважаючи на значний інтерес дослідників до об'єктивації людських переживань, усе ж залишається нерозв'язаною низка питань, зокрема відсутнє єдине трактування змісту та обсягу поняття «емотивної лексики», співвідношення «лексики емоцій» та «емоційної лексики». Досі не випрацьовано єдиної класифікації способів та засобів вербалізації емоцій.

Мета статті – узагальнити погляди дослідників на проблему емотивності тексту, а також систематизувати різні класифікації способів та засобів вербалізації емоційного стану людини.

Виклад основного матеріалу. Людські емоції мають найпотужніший вияв саме в мові та в мовленні, адже комунікативний акт взаємодії мовців передбачає не лише передачу інформації, знань, ідей, а й обмін емоціями, взаємозараження переживаннями та почуттями. Особливість мовлення в тому, що воно суб'єктивне, адже кожен адресант добирає свої засоби вираження думок та почуттів залежно від комунікативної мети, тому мова не може функціонувати поза емоціями (Цинтар, 2018: 17).

Як слушно зазначає Л. Бабенко: «Емоції пронизують життя людини, вони є супутниками будь-якої людської діяльності, емоції – важлива частина людського існування. Без емоцій важко уявити і саму людину, і її діяльність» (Бабенко: 1989, 3). У цьому контексті актуальне твердження В. Шаховського, що «людина не лише *homo sapiens*, але й *homo sentiens*, тому що багатьма її діями керують емоції» (Шаховський, 2009: 29).

Л. Бабенко вважає, що емоції на мовно-мовленнєвому рівні можуть мати подвійний вияв. По-перше, вони постають у мовленні як емоційне забарвлення, що є наслідком прориву емоційного стану мовця в його мовлення. По-друге, емоції відображаються мовними знаками як об'єкти дійсності (Бабенко: 1989, 11). Така подвійність спричинилася до розмежування термінів «лексика емоцій» та «емоційна лексика», що позначають два різні класи емотивної лексики. Лексика емоцій зорієнтована на об'єктивізацію емоцій у мові. Вона виконує номінативну функцію, адже до цієї категорії належать слова, що слугують назвами емоцій, наприклад: «радість», «любов», «страх», «гнів». Емоційна лексика слугує засобом вираження емоційного стану мовця, а тому виконує експресивну функцію (Бабенко: 1989, 12).

К. Тимофєєв та О. Бабкін зазначають, що лексика емоцій, тобто назви почуттів та настрою, наприклад: «любов», «страх», «ніжність», а також слова, які виражають лексичну оцінку певного явища, наприклад: «добрий», «злий», «страшний», «милий» не мають нічого спільного з емоційною лексикою. Дослідники вважають, що в таких словах відсутнє будь-яке емоційне забарвлення. Вони відстоюють думку, що до емоційної лексики належать винятково слова, у яких емоції виражаються не лексично, а за допомогою емоційно забарвлених морфем, наприклад: «столик», «квіточка», «хатинка» (Тимофєєв, Бабкін, 1955: 131).

У річищі проблеми «мова й емоції» варто також акцентувати на розрізненні понять «емоційність», «емотивність» та «експресивність». Підтримуємо позицію В. Маслової, яка кваліфікує емоційність як психологічну характеристику особистості, стан та рівень розвитку її емоційної сфери, а емотивність як лінгвістичну характеристику слова, речення, що здатна [...] викликати в мовної особистості відповідні емоції (Маслова, 2004: 227). Іншу природу має експресивність: це здатність мовних засобів впливати на реципієнта й викликати в нього певні емоції (Гончарук: 34-35).

Очевидним є й те, що вчені по-різному потрактовують зміст та обсяг *лексики емоцій, емоційної лексики* та загалом *емотивної лексики*. З цього приводу Л. Бабенко, зокрема, дискутує з В. Шаховським, доводячи, що найбільший потенціал має саме лексика емоцій, тому що «...емотивні сенси у ній експліцитні, найбільш стійкі та стабільні. Ці слова – безпосередні знаки емоцій» (Бабенко, 1989: 13). Саме таку лексику дослідниця вважає власне емотивною.

Натомість В. Шаховський переконує, що власне емотивами є лише емоційні лексеми, оскільки саме вони семантично категоризують емоції. А лексиці емоцій дослідник кваліфікує як перехідну між власне емотивною та неемотивною, але зазначає, що лексика, яка називає емоції, потенційно тяжіє до емотивної, а не до нейтральної (Шаховський, 2009: 32).

Кожна людина щоденно певним чином впливає на інших людей і сама зазнає впливів, тобто переживає те, що з нею стається і те, що вона породжує сама. Зрозуміло, що людина має певне ставлення до того, що її оточує, до своїх дій та до вчинків інших людей. Переживання цього ставлення людини до навколишнього світу формує сферу почуттів або емоцій людини. Отже, емоції людини – це її ставлення до світу і до того, що вона сама відчуває та робить (Рубинштейн, 2000: 436).

У деяких випадках психологи розділяють поняття «емоції» та «почуття». Емоційні процеси вважаються такими, що спільні для людей та тварин, бо вони врівноважують стан організму та навколишнього середовища. Але людині також притаманні емоції, які виникають під час задоволення психологічних та соціальних потреб, тому такі емоції вважаються «вищими» та іноді називаються «почуттями» (Трунов, 2013: 102). Вслід за Д. Труновим (Трунов, 2013) та А. Залізник (Кость, 2011), ми не будемо розмежовувати поняття «емоції», «почуття», «переживання», «емоційний / душевний / внутрішній стан», зважаючи на відсутність одностайності серед дослідників та чіт-

кого визначення обсягу цих понять. Кваліфікуватимемо ці поняття синонімічними, а всі вияви емоційних реакцій називатимемо емоційними станами.

За Д. Труновим, вербалізація емоцій – це процес омовлення людиною своїх емоційних переживань та станів (Трунов, 2013: 102). Результати досліджень вербалізації емоційних станів людини доводять, що не існує єдиного способу та засобу для омовлення почуттів.

В. Шаховський, зокрема, вважає, що наявні дві семіотичні системи емоцій – «мова тіла» та «словесна мова», які перебувають у взаємодії, проте невербальна система перевершує вербальну у швидкості, ступені широті та якості вираження емоцій у спілкуванні (Шаховський, 2009: 33). Отже, хоч ми й висвітлюємо питання вербалізації емоцій, проте маємо пам'ятати, що омовлення почуттів невіддільне від їх фізичного вираження.

Є. Петренко слушно зазначає, що «в процесі комунікації можна виділити різні способи вербалізації емоцій, що передбачають таке: безпосередню вербалізацію власних емоційних станів мовця, опосередковану вербалізацію емоцій і метафоричну вербалізацію емоційних станів мовця» (Петренко, 2018: 81).

Розрізняють експліцитне та імпліцитне мовне позначення емоційного стану залежно від того, чи є у вербальному вираженні почуттів вказівка на конкретну емоцію. Якщо до складу лексичних засобів входять назви почуттів, переживань, то це вважається експліцитним вираженням емоцій. Якщо ж вказівку на емоцію подано опосередковано, переважно за допомогою переносного значення, то таке вираження вважається імпліцитним (Кость, 2011: 280).

І. Кость пропонує розрізняти також первинну (денотативну, або категоріально-емотивну) і вторинну (диференційну) лексичну номінацію залежно від способу презентації емотивного смислу. Номінація вважається первинною, якщо наявна назва емоції. Якщо емоційний стан вербалізовано за допомогою переносних значень, то така номінація вторинна (Кость, 2011: 281).

Отже, розмежовують два способи вираження емоцій – невербальний (міміка, жести, пантоміміка) та вербальний (мовні засоби), які перебувають у тісному взаємозв'язку. Таку дихотомію визначено за критерієм наявності / відсутності у висловленні лексики емоцій. Якщо така лексика присутня, то спосіб вербалізації емоційного стану визначаємо як первинний, експліцитний, а якщо лексика емоцій відсутня, а емоційний стан виражено за допомогою переносних значень, то спо-

сіб вербалізації емоцій вторинний, імпліцитний. Цікаво, що така вербалізація відбувається на всіх мовних рівнях: фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфемному і синтаксичному. Кожен рівень має свою систему засобів вербалізації.

Найменший потенціал для вираження емоцій має фонетичний рівень. Вербалізацію емоцій на фонетичному рівні пов'язують із явищем звуко-символізму. Вважається, що існує зв'язок між певними звуками, які входять до складу слова, та значенням цього слова. Тобто звук може викликати в свідомості певне значення і стати його символом (Мац, 2003: 181).

Більшою продуктивністю для вербалізації емоційних станів характеризується морфемний рівень, тому що найчастіше слова набувають емоційного значення за допомогою морфем (Мац, 2003: 181). Яскравим прикладом є зменшено-пестливі суфікси: *-инк(а)* (*хатинка*), *-ц(е)* (*деревице*), *-ичк(а)* (*сестричка*).

Фразеологізми також часто використовують із метою вербалізації емоцій. Для цього послуговуються фразеологічними одиницями, у складі яких є лексика емоцій (*огортає страх, мати дивний страх під шкірою*), а також ті, які виражають емоції переносним значенням (*шкрябає в серці, кидати в жар*) (Кость, 2011: 282).

І. Мац слушно зауважує щодо вираження емоцій на синтаксичному рівні: «...для вираження емоцій можуть вживатися окличні, питальні, еліптичні, інвертовані речення, вставні елементи. Чим вищий ступінь емоційного напруження, тим вищий ступінь дезорганізації синтаксичної структури. Перерваність, повтори, незакінченість синтаксичних конструкцій характерні для високої концентрації емоцій» (Мац, 2003: 181).

Кожен мовний рівень має певний потенціал та набір засобів у сфері вербалізації емоційних станів. Досі основним та найглибше вивченим вважається лексичний спосіб вербалізації емоцій.

Мовні засоби вираження емоцій різноманітні. В. Апресян поділяє всі мовні засоби вербалізації емоцій на чотири підтипи: 1) клішовані, закріплені за конкретною групою емоцій – емоційні вигуки (напр., *ох!*, *ого!* *овва!* для здивування), що можуть зберігати зв'язок із вокалізацією емоції та асоціюються з певним виразом обличчя; 2) вільні, контекстуально мотивовані способи вираження – наприклад, пряма мова, яка вводиться дієсловом зі значенням емоції («*Чому ж ти раніше мовчав?*» – здивувалася вона); 3) спеціальні слова, які закріплені за певною групою емоцій, деякі з них можуть наближатися до вигуків («неймовірно» для захоплення); 4) стійкі конструкції, у

яких прямо називаються емоції і використовуються різні емоційні слова (*мені сумно, я вдячний*) (Апресян, 2010: 27-28).

Як бачимо, засоби вираження емоційних станів неоднаково функціонують на різних мовних рівнях. Тому вважаємо за доцільне розглянути також класифікацію рівнів вербалізації емоцій Д. Трунова. Вчений вважає, що всі можливі висловлення людей про їхній емоційний досвід можна поділити на групи залежно від ступеня вербальної диференціації емоцій. Чим глибший рівень вербалізації, тим краще людина розуміє свої емоції (Трунов, 2013: 102).

«Нульовий» рівень вербалізації – це відсутність вербалізації, неспроможність виразити словами свій емоційний досвід. Якщо запитати людину про її емоційний стан, то відповіді будуть такими: «Не знаю», «Не можу зрозуміти», «Усе нормально», «Ніяк», «Нейтрально». По суті людина такими фразами не відповідає на питання, а ухиляється від відповіді.

На першому рівні вербалізації людина починає визначати свій емоційний стан, хоч і робить це в загальних рисах, наприклад: «Мені погано (добре)», «Я задоволений (засмучений)», також мовець визначає ступінь свого переживання – «дуже», «злегка», «трохи». Сюди ж відноситься і використання сленгових слів та жаргонізмів. Засоби, за допомогою яких виражаються емоції на першому рівні, найчастіше характеризуються багатозначністю, тому що одне слово може означати різні емоції, часто навіть протилежні.

На другому рівні вербалізації мовець конкретизує свій емоційний стан, використовуючи специфічну емотивну лексику: «Я боюся», «Мені соромно», «Я гніваюся». Чим більший запас емотивної лексики, тим краще мовець здатен виразити свій емоційний стан.

На третьому рівні відбувається не просто вираження певної емоції, а здійснюється аналіз певного індивідуального стану: «Я ображена. Мені стає ще більш образливо, тому що це близька людина. Я на нього сподівалася, а тепер я в ньому повністю розчарувалася». Такий рівень вербалізації найчастіше притаманний людям з високим рівнем емоційного інтелекту, часто це люди творчих професій – письменники, актори, режисери. Такі люди приділяють значну увагу своїм персонажам, часто рефлексують, а також мають великий запас емотивної лексики (Трунов, 2013: 103-104).

Висновки. Отже, аналіз теоретичних аспектів вербалізації емоційних станів виявив, що вчені по-різному трактують поняття «лексики емоцій» та «емоційної лексики» та їх співвідношення з емотивною лексикою. Наявні класифікації способів вербалізації емоцій по суті можна звести до умови про наявність чи відсутність конкретного позначення емоції у висловленні. Класифікації засобів вербалізації емоцій та їх трактування на окремих мовних рівнях мають неоднорідний характер, що спричиняє множинність підходів до аналізу мовної репрезентації емоцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян В. Ю. Речевые стратегии выражения эмоций в русском языке. *Русский язык в научном освещении*. 2010. № 2. С. 26–57.
2. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989. 184 с.
3. Гончарук М. М. До проблеми поняття «емоція» у лінгвістиці. С. 30–39. URL: <https://cutt.ly/aWukOzU>
4. Кость І. Я. Механізми вербалізації емоційного стану людини в українському прозовому тексті. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2011. № 4. Т. 24 (63). Ч. 2. С. 279–283.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
6. Мац І. І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 11. С. 181–183.
7. Петренко Є. М. До проблеми вербалізації емоцій. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018. № 37. Т. 4. С. 81–84.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.: ил.
9. Тимофеев К. А., Бабкин А. М. Рецензия на книгу Е. М. Галкина-Федорук Современный русский язык. Лексика: курс лекций. М. 1955. *Вопросы языкознания*. 1955. № 2. С. 125–133.
10. Трунов Д. Г. Уровни вербаллизации эмоционального опыта. *Вестник Пермского университета*. 2013. Вып. 1 (13). С. 102–107.
11. Цинтар Н. В. Вербалізація емоційних процесів в англійських прозових творах ХХІ століття. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 4. Т. 2. С. 17–21.
12. Шаховский В. И. Что такое лингвистика эмоций? *Русистика*. 2008. Вып. 8. С. 4–7.
13. Шаховський В. І. Емоції як об'єкт дослідження в лінгвістиці. *Вопросы психолінгвістики*. 2009. № 9. С. 29–42.

REFERENCES

1. Apresyan V. Yu. Rechevye strategii vyrazheniya emocij v russkom yazyke [Speech strategies for expressing emotions in Russian]. Russian language in scientific coverage. 2010. Nr 2. pp. 26–57 [in Russian].
2. Babenko L. G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya emocij v russkom yazyke [Lexical means of designating emotions in Russian]. Sverdlovsk: Izdatelstvo Uralskogo universiteta, 1989. 184 p. [in Russian].
3. Honcharuk M. M. Do problemy poniattia «emotsiia» u linhvistytsi [To the problem of the concept of «emotion» in linguistics]. pp. 30–39. URL: <https://cutt.ly/aWukOzU> [in Ukrainian].
4. Kost I. Ya. Mekhanizmy verbalizatsii emotsiinoho stanu liudyny v ukrainskomu prozovomu teksti [Mechanisms of verbalization of a person's emotional state in the Ukrainian prose text]. Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series «Philology. Social communications». 2011. Nr 4. T. 24 (63). pp. 279–283 [in Ukrainian].
5. Maslova V. A. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Minsk: TetraSistems, 2004. 256 p. [in Russian].
6. Mats I. I. Riznovydy emotsii ta sposoby yikh verbalizatsii (na materialy anhliiskoi movy) [Examples of emotional and methods of verbalization (in English language materials)]. Visnyk of the Zhytomyr Ivan Franko State University. 2003. Nr 11. pp. 181–183 [in Ukrainian].
7. Petrenko Ye. M. Do problemy verbalizatsii emotsii [Before the problem of verbalization of emotions]. Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology. 2018. Nr 37. T. 4. pp. 81–84 [in Ukrainian].
8. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii [Fundamentals of general psychology]. SPb: Izdatelstvo «Piter», 2000. 712 p. [in Russian].
9. Timofeev K. A., Babkin A. M. Recenziya na knigu E. M. Galkina-Fedoruk Sovremennyj russkij yazyk. Leksika: kurs lekcij. M. 1955 [Review of the book by E. M. Galkina-Fedoruk Modern Russian language. Vocabulary: a course of lectures. M. 1955]. Questions of linguistics. 1955. Nr 2. pp. 125–133 [in Russian].
10. Trunov D. G. Urovni verbalizatsii emocionalnogo opyta [Verbalization levels of emotional experience]. Perm University Bulletin. 2013. Issue 1 (13). pp. 102–107 [in Russian].
11. Tsyntar N. V. Verbalizatsiia emotsiinykh protsesiv v anhliiskykh prozovykh tvorakh XXI stolittia [Verbalization of emotional processes in English prose works of the XXI century]. Transcarpathian philological studies. 2018. Issue 4. T. 2. pp. 17–21 [in Ukrainian].
12. Shahovskij V. I. Chto takoe lingvistika emocij? [What is emotional linguistics?] Russian studies. 2008. Issue 8. pp. 4–7 [in Russian].
13. Shahovskij V. I. Emocii kak obekt issledovaniya v lingvistike [Emotions as an object of research in linguistics]. Psycholinguistics issues. 2009. Nr 9. pp. 29–42 [in Russian].

УДК 821.161.2-1Франко1/.7].08
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-22>

Ірина ШМІЛИК,
orcid.org/0000-0002-3289-7997
кандидат філологічних наук,
старший викладач катедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) shmilykira@ukr.net

ДИНАМІКА СЛОВОФОРМ У ПРИЖИТТЄВИХ ВИДАННЯХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ І. ФРАНКА

У статті вказано на актуальність теми, оскільки ще не було здійснено ґрунтовного опису мовних особливостей прижиттєвих видань поезій Каменяря на морфологічному рівні. Мета статті – охарактеризувати динаміку іменникових, прикметникових та займенникових словоформ у прижиттєвих збірках І. Франка, простежити етапи мовної еволюції письменника. Джерельною базою для написання цієї статті послужили прижиттєві видання поетичних збірок І. Франка: «Баляды и рассказы» (1876), «З вершин і низин» (1887, 1893), «Зівяле листє» (1896, 1911), «Мій Измарагд» (1890), «Из днів журби» (1900), «Semper tiro» (1906), «Давнє й нове» (1911), «Из літ моєї молодости» (1914).

Зазначено, що протягом усього свого життя І. Франко прагнув до творення загальноукраїнської літературної мови, тому постійно працював над мовою своїх творів, перевидавав збірки своїх поезій з численними мовними правками. Під час дослідження прижиттєвих збірок Каменяря, виявлено таку динаміку словоформ: I) іменникові словоформи: I відміна, ж.р., О.в.: -ой → -ов (силою→силов); I відміна, ж.р., М.в.: -и → -і (на землі→на землі); II відміна, Р.в. мн.: -ей → -ий (очей→очий); III відміна, Р.в. мн.: -ий→-ей (грудий→грудей), а також -ей →-ий (властей→властий); III відміна, Р.в. мн.: -ів → -ий (з пристрастів →з пристрастий); множинні іменники, Н.в.: люде→люди; множинні іменники, Р.в.: -ей →-ий (людей→людий); 2) прикметникові словоформи: ч.р., Н.в. одн. сучасної м'якої групи флексія -ий →-ій; ж.р., Р.в. одн.: відмова від флексії -ой (жидівської мести→жиди мести); ж.р., О.в. одн.: -ой → -ов (тремтячой→тремтячов); 3) займенникові словоформи: особовий займенник я у Д.в. мні→мені, мені →міні, мні → міні, міні →мені, ми→мені; особовий займенник він, вона у Р., З.в.: го → його, него, его, єї → нього, його, її, її →єї; особовий займенник він у Д. в.: му→ему, му → йому; зворотний займенник себе в Д.в.: дь собъ →до себе; редульовану форму вказівного займенника тоту замінено на прикметник буйну.

На основі описаного матеріалу простежено такі етапи мовної еволюції І. Франка: 1) відмова від етимологічного правопису на користь фонетичного; 2) відмова від словоформ, спровокованих впливом язиччя, на користь говіркових; 3) відмова від вузьких говіркових форм; 4) заміна деяких літературних форм на говіркові, особливо у збірках пізнього періоду; 5) відмова від окремих форм, притаманних для східноукраїнського варіанта, на користь західноукраїнського; 6) варіантне вживання говіркових словоформ та словоформ, притаманних західно- та східноукраїнському варіантам літературної мови.

Ключові слова: поезія І. Франка, прижиттєві видання, іменникові, прикметникові, займенникові словоформи, мовна еволюція.

Ірина SHMILYK,
orcid.org/0000-0002-3289-7997
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) shmilykira@ukr.net

DYNAMICS OF WORD FORMS IN LIFE EDITIONS OF I. FRANKO'S POETIC WORKS

The article points out the topicality of the theme, as a detailed description of the linguistic features of lifelong editions of Kamenyar's poems at the morphological level has not yet been fulfilled. The purpose of the article is to characterize the dynamics of noun, adjective and pronoun word forms in Ivan Franko's lifetime collections, to trace the stages of the writer's linguistic evolution. The source basis for writing this article was the lifetime editions of I. Franko's poetry collections: «Balady I roskazy» (1876), «Z vershyn I nyzyn» (1887, 1893), «Ziviale lystia» (1896, 1911), «Mii izmarahd» (1890), «Iz dnyv zhurby» (1900), «Semper tiro» (1906), «Davnie I nove» (1911), «Iz dnyv moiei molodosti» (1914).

It is noted that throughout his life I. Franko sought to create an all-Ukrainian literary language, so he constantly worked on the language of his works, republished collections of his poetry with numerous linguistic edits. During the study of Kamenyar's lifetime collections, the following dynamics of word forms was revealed:

1) noun word forms: I declension, feminine gender, instrumental case: -oi → -ov (syloi → sylov); I declension, feminine gender, locative case: -y → -i (na zemly → na zemli); II declension, genitive case, plural: -ei → -yi (ochei → ochyi); III declension, genitive case, plural: -yi → -ei (hrudyi → hrudei), as well as -ei → -yi (vlastei → vlastyi); III declension, genitive case, plural: -iv → -yi (z prystrativ → z prystrastyi); plural nouns, nominative case: liude → liudy; plural nouns, genitive case: -ei → -yi (liudei → liudyi); 2) adjective word forms: masculine gender, nominative case, singular, modern soft group inflection -yi → -ii; feminine gender, genitive case, singular: refusal of inflection -oi (zhydivskoi mesty → zhyda mesty); feminine gender, instrumental case, singular: -oi → -ov (tremtiachoi → tremtiachov); 3) pronoun word forms: personal pronoun I in Dative case. mni → meni, meni → mini, mni → mini, mini → minii, my → menii; personal pronoun he, she in genitive and accusative case: ho → yoho, neho, yeho, yei → nioho, yoho, ii → yeii; personal pronoun he in Dative case: mu → yemu, mu → yomu; reflexive pronoun sebe in Dative case.: дъ събрь → do sebe; the reduplicated form of the indicative pronoun totu was replaced by the adjective buinu.

On the basis of the described material the following stages of I. Franko's linguistic evolution are traced: 1) refusal of etymological spelling in favor of phonetic; 2) rejection of word forms, provoked by the influence of paganism, in favor of colloquial; 3) rejection of narrow colloquial forms; 4) replacement of some literary forms with colloquial, especially in collections of the late period; 5) abandonment of certain forms inherent in the East-Ukrainian dialect in favor of the West-Ukrainian one; 6) variant use of colloquial word forms and word forms inherent in the West and East Ukrainian variants of the literary language.

Key words: I. Franko's poetry, lifetime editions, noun, adjective, pronoun word-forms, linguistic evolution.

Постановка проблеми й аналіз досліджень.

Постать І. Франка-мовотворця була й залишається в центрі уваги лінгвістів. Сучасна мовознавча франкіана охоплює широкий науковий спектр: лексику поетичних творів (В. Грещук, І. Ковалик, І. Ощипко, Л. Полюга), текстологію та лексикографію (С. Бук, З. Терлак), лінгвостилістику (О. Сербенська, В. Статєєва), ономастику (О. Сколоздра-Шепітко), синтаксис (І. Петличний, О. Труш, Н. Фарина), термінологію (І. Кочан), мовно-правописне редагування літературної та наукової спадщини (М. Білоус, Л. Невідомська), дослідження фольклорного мовлення та діалектних особливостей (Г. Гримашевич, Я. Закревська, В. Лев, І. Матвійс, М. Онишкевич, С. Рабій-Карпинська, І. Ціхоцький), формування української літературної мови (О. Гузар, М. Лесюк, Г. Мацюк, Т. Панько, Л. Ткач, З. Франко) тощо. Але на сьогодні не до кінця висвітлено роль поетичного доробку І. Франка в становленні єдиної української літературної мови, оскільки ще не було здійснено ґрунтовного опису мовних особливостей прижиттєвих видань поезій Каменяра в граматичному аспекті. Виникає необхідність поглиблено опрацювати творчу спадщину письменника з погляду морфологічних особливостей та інтерпретувати їх у контексті становлення його думок на шляхи розвитку української літературної мови. Це й зумовлює **актуальність** наукового дослідження.

Мета статті – охарактеризувати динаміку іменникових, прикметникових та займенникових словоформ у прижиттєвих збірках І. Франка, простежити етапи мовної еволюції письменника.

Виклад основного матеріалу. У поетичному доробку І. Франка близько півтисячі окремих ліричних та ліро-епічних творів, частина з яких

виходили за життя поета в 10 збірках (з урахуванням перевиданих). Ранні вірші згруповані у збірці «Баляды и росказы» (1876) (далі – БР), а також в останній збірці «Із літ моєї молодости» (1914) (далі – ІЛМ), яка є перевиданням доповненої та переробленої збірки «Баляды и росказы». Ці дві збірки відображають еволюцію І. Франка як мовознавця, його спробу унормування української літературної мови: від етимологічного правопису до фонетичного, від говіркових форм до нормативних для західно- та східноукраїнського варіантів літературної мови. Позиція І. Франка щодо правописної системи зводилася до вимоги відтворювати нею національну специфіку мови в усіх виявах. «Учений повсякчас відстоював необхідність наукового, системного підходу до тих можливостей, що несуть у собі і фонетичний, і етимологічний принцип правопису. І це не випадково саме концепція І. Франка відіграла значну роль в утвердженні фонетичного принципу українського правопису, до деякої міри зберігаючи і морфологічні, і етимологічні засади його вироблення» (Гузар, 1998: 721).

Протягом усього свого життя І. Франко прагнув до творення загальноукраїнської літературної мови, тому постійно працював над мовою своїх творів, «поправляв скрізь, де це тільки було можливо», перевидавав збірки своїх творів «з численними поправками язовими» (Корнієнко, 1956: 20), про що неодноразово зауважував у передмовях до перевидань, що призводило до наявності кількох редакцій одного поетичного твору. Це, зокрема, стосується збірки «З вершин і низин» (далі – ЗВН) (1887), яка стала найбільшим набутком у розвитку української поезії після Т. Шевченка і водночас – першим авторським підсумком поетичної діяльності І. Франка за

двадцять років. У «Передньому слові» до другого доповненого видання, яке вийшло друком 1893 року, І. Франко «користувався авторським правом і, не тикаючи основної думки, підправляв мову, которое вироблене до ступня мови літературної за останніх 20 літ все ж таки значно посунулось наперед» (Франко, 1893: 4). Поет вказував, що в його «давніших віршах мова не все чиста» та пояснював це тим, що «особисто переходив деякі такі ступні розвитку [...], де панувало намагане притлумити почуте живої, чистої народної мови, котре з малку ще було у мене сильно розвите. На мні в мініатурі повторилось те, що в великім розмірі бачимо на всій галицько-руській літературі: школа, граматики і спори язикові прибили і закаламутили чистоту народної мови» (Франко, 1893: 4–5).

Участь І. Франка у дискусії 1891 року також стала поштовхом до виправлення творів, зокрема і поетичних. Відповідно, пізніші поетичні твори репрезентують удосконалення мови І. Франка, що зумовлено титанічною працею над мовою своїх творів і «послідовних редакцій цієї мови в напрямі наближення її до великоукраїнської» (Шерех, 1946: 79). У 1896 році Іван Франко опублікував ліричну драму «Зів'яле листе» (далі – ЗЛ), яку згодом було перевидано 1911 року в Києві. У «Передньому слові до другого видання» І. Франко коротко зазначив, що «де можна поробив язикові поправки, хоч се не скрізь було можливе» (Франко, 1911: 8). У проаналізованих поезіях із цих двох видань засвідчено не тільки особливі відмінкові форми іменних частин мови, а й динаміку змін у їх використанні (у порівнянні зі збіркою «З вершин і низин»).

Поетична збірка «Мій Ізмарагд» (далі – МІ) (1898) стала наступницею громадсько-політичного спрямування «З вершин і низин» та інтимного чуття «Зів'ялого листя» І. Франка (Вербицька, 2011: 39). 1911 року виходить друком друге, розширене видання під назвою «Давне і нове» (далі – ДН), однак у «Передньому слові» увагу звернено здебільшого на «характер збірки» і немає жодних зауваг щодо мови поезії (Франко, 1911: III–V). Окремі цикли зі збірки «Мій Ізмарагд» (66 поетичних творів), поезії з якої зазнали певних мовних правок, І. Франко доповнив новими віршами (114 поетичних творів).

Свідченням невпинного розвитку І. Франка як поетичного генія є наступна збірка «Із днів журби» (далі – ІДЖ) (1900), яка репрезентує мовний феномен Каменяра. Спроби поета кодифікувати єдину літературну мову виявляються в поєднанні західноукраїнського та східноукраїн-

ського варіантів української літературної мови. Наступною з-поміж досліджуваних прижиттєвих видань є збірка поезій «Semper tiro» (далі – ST), яка вийшла друком 1906 року. У цих поезіях простежуємо подальші спроби унормування іменникових форм при словозміні, у якій чітко поєднуються два варіанти української літературної мови.

Отже, досліджуючи прижиттєві видання поетичних творів Каменяра, ми виявили таку динаміку словоформ:

1. І відміна, ж.р., О.в.: перше видання збірки «З вершин і низин» флексія *-ой* – друге видання збірки «З вершин і низин» флексія *-ов*: *Так і груди землі дише-двигась силою/силов чудною, оживующою* (ЗВН, 1887: 5; ЗВН, 1893: 12); *Нічкою темною тихо пливеш ти стежкой/стежков тасмною* (ЗВН, 1887: 63; ЗВН, 1893: 36).

2. І відміна, ж.р., М.в.: широко представлена флексія *-и* в ранніх поезіях із збірки «З вершин і низин» (1887, 1893): *Під час розруху цілого лежав простертий на землі* (ЗВН, 1887: 178; див. також: ЗВН, 1887: 45; ЗВН, 1893: 43); *У псарни клекотить, мов жорна* (ЗВН, 1887: 209); *У кухни сплять лакеї* (ЗВН, 1887: 233); *А станеш у полі отак на межі* (ЗВН, 1893: 195); *Ні люду за много на нашій рілі* (ЗВН, 1893: 196); *Наскрізь промоклі в темній пуци* (ЗВН, 1893: 203); *У семінарії духовній, мов у Христовій чаши* (ЗВН, 1893: 206); *По вечери помолившись зараз спати всі пішли* (ЗВН, 1893: 277); *Знать бачити горя не хочеш, що ми ту в тій хвили терпим* (ЗВН, 1887: 32; див. також: ЗВН, 1887: 150, 152, 167); *По хвили відізвалясь знову* (ЗВН, 1887: 241; див. також: ЗВН, 1893: 138). Поодинокі випадки в наступних поетичних збірках свідчать про поступову відмову І. Франка від діалектних словоформ.

3. II відміна, Р.в. мн.: у збірці «Мій Ізмарагд» флексія *-ей* → у доповненому перевиданні «Давне і нове» флексія *-ий*: *Та сльози щирії з очей/з очий біжать* (МІ, 1898: 10; ДН, 1911: 107; див. також: МІ, 1898: 10; ДН, 1911: 16; МІ, 1898: 64; ДН, 1911: 69); *Зітхаючи глибоко, мовчки ще раз обходять коней/коний конюхи* (МІ, 1898: 150; ДН, 1911: 150).

4. II відміна, Р.в. мн.: форма *братей* у збірці «Балади и розказы», а в останній збірці «Із літ моєї молодости» змінено на *братий*: *На горах Дніпровських градъ Кієвъ стоить, а въ городъ тѣмъ троє братей княжить* (БР, 1876: 5) → *На горах Дніпрових град Київ стоить, а в городі тім троє братий княжить* (ІЛМ, 1914: 55).

5. III відміна, Р.в. мн.: флексію *-ий*, яку зафіксовано в другому виданні збірки «З вершин і низин», змінено на флексію *-ей* у наступних при-

життєвих виданнях: *Припадь істотою цілов природі до грудий* (ЗВН, 1893: 37); *Природі мамі до грудей прилинь* (ІДЖ, 1900: 27). Також виявлено заміну флексії *-ей* на *-ий* («Мій Ізмарагд» → «Давне і нове»): *властей* → *властий*, *костей* → *костий*, *пядей* → *пядий*, *страстей* → *страстий*. Вона... холодна тінь під *страстей/страстий* сквар (МІ, 1898: 26; ДН, 1911: 31); *Від слона на тисяч пядей/пядий*, *від коня на сто тікай* (МІ, 1896: 46; ДН, 1911: 55); *Властей/властий* чекають (МІ, 1896: 127; ДН, 1911: 135); *Я за весь день охляв, не чую костей* (МІ, 1896: 138); *І спалив його все тіло, тільки костий не торкнув* (ДН, 1911: 125).

6. III відміна, Р.в. мн.: у збірці «Зівяле листе» зафіксовано зміни флексії *-ів* (1896 р.) на *-ий* (1911 р.): *Та з пристраств / з пристрастий* пекла ти вивів людей (ЗЛ, 1896: 102; ЗЛ, 1911: 102); *Поклін тобі, світлий, від бідних, блудних, що в пристраств / в пристрастий* путах ще бють ся міцних! (ЗЛ, 1896: 103; ЗЛ, 1911: 103).

7. Множинні іменники, Н.в.: У збірках «Мій ізмарагд» та «Давне й нове» автор уживає різні форми. У першій збірці – тільки форму *люде*, незалежно від віршованих потреб, а в другій збірці – лише форма *люди*, наприклад: *По садку проходять люде/люди* (МІ, 1898: 15; ДН, 1911: 19); *Вчасно спати йдуть робучі люде/люди* (МІ, 1898: 135; ДН, 1911: 139); *Не є/Теж вовки, а люде/люди як і ми* (МІ, 1898: 142; ДН, 1911: 144); *Тут по лісах блукають дикі люде/люди* (МІ, 1898: 168; ДН, 1911: 161).

8. Множинні іменники, Р.в.: у перевиданні поезій зі збірок «Мій Ізмарагд» → «Давне і нове» флексію *-ей* змінено на *-ий*: *Коли побачиши, як отих людей/людей* держать і лають і в реєстри пишуть, як матері у виходах *дітей/дітний* зацятькують, годують і колишуть (МІ, 1896: 159; ДН, 1911: 156); *Міліони людей/людей* можу вбить, погубить (МІ, 1896: 113; ДН, 1911: 115; див. також: МІ, 1896: 49, 62, 88, 89; ДН, 1911: 57, 68, 99, 149, 155); *Сім штук дітей/дітний*, *Онициха й Чаплиха і Хруц старий там вмерли* (МІ, 1896: 166; ДН, 1911: 156; див. також: МІ, 1896: 89, 159, 166; ДН, 1911: 100, 155, 159); *А грошей/гроший* нема тай нема (МІ, 1896: 132; ДН, 1911: 160).

9. Прикметник, ч.р., Н.в. одн. сучасної м'якої групи флексія *-ий* (у ранніх збірках): *завтрішній, літного, могутня, послідна*. Закінчення *-ий* переважає в пізніших виданнях, зокрема в збірці «Semper tūro».

10. Прикметник, ж.р., Р.в. одн.: у перевиданні збірки «З вершин і низин» 1887→1893 р. відмова від використання словоформи із закінченням *-ой*:

Чимало горя перенести і панських кар, жидівської мести (ЗВН, 1887: 144) → *Чимало горя перенести і панських кар, і жида мести* (ЗВН, 1893: 232).

11. Прикметник, ж. р., О.в. одн.: у перевиданні збірки «З вершин і низин» (1887→1893 р.) флексія *-ой* → *-ов*: *І сивий як голуб, тремтячой/тремтячов* ногою ступає долів (ЗВН, 1887: 30; ЗВН, 1893: 232); *І так ми далі йдем В одну громаду скуті всесильной/всесильнов* думкою (ЗВН, 1887: 69; ЗВН, 1893: 55); *Як ми собак в день волі даної побили, собачой/собачов* кровю освятили свободу (ЗВН, 1887: 211; ЗВН, 1893: 369).

12. Особовий займенник *я* у Д.в.: у збірці «Баляды и рассказы» фіксуємо *мені* і *мні*, а в доповненому виданні збірки «Із літ моєї молодости» *мні* → *мені*: *Вмираючи, мєнь* тягарь онъ наложивъ... *І впали вь серце мєнь* слова тѣ, мовь скала (БР, 1876: 21) → *Вмираючи мені* Тягар він наложив... *І впали в груди мені* Слова ті мов скала (ЛІМ, 1914: 84). У збірці «З вершин і низин» (1887) паралельне вживання форм *мені/міні/мні*, у перевиданні 1893 року *мені* → *міні*: *Дай і міні* (ЗВН, 1893: 14); *міні* в тюрмі аж серце мліє (ЗВН, 1893: 16); *мні* → *міні*: *Що ж се за нова зоря міні* блисла нині? (ЗВН, 1893: 21); *Ваи дар непрошений* глибоко *грудь міні* ранить (ЗВН, 1893: 41); *Міні* ти твердила (ЗВН, 1893: 63). У збірках «Мій Ізмарагд» і «Давне і нове» зафіксовано заміну *міні* → *мені*: *А вчора сам ти докоряв міні* (МІ, 1898: 84); *Скажіть міні* те тайне слово (МІ, 1898: 91); *Дасть безсмерте й міні!* (МІ, 1898: 111) → *А вчора сам ти докоряв мені* (МІ, 1898: 81); *Скажіть мені* те тайне слово? (МІ, 1898: 102); *Дасть безсмерте й мені* (МІ, 1898: 114).

13. Особовий займенник *я* у Д.в.: енклітичну форму *ми* (зі збірки «Баляды и рассказы») було замінено на нормативну *мені* (у доповненому перевиданні «Із літ моєї молодости»): *Скажи ми* → *мені*, *вѣщуе, а правду всю, чи скоро й якою я смертю умру?* (БР, 1876: 12; ЛІМ, 1914: 69); *Охъ, бо порадики забрала ми* → *мені* судьба (БР, 1876: 21; ЛІМ, 1914: 85).

14. Особовий займенник *він, вона* в Р., З.в.: енклітична форма *го* в збірці «Баляды и рассказы»: *Ходивъ и хитався й дрожавъ, мов старый, мовь старый, мовь сны го* глибокі уняли (БР, 1876: 3) → у перевиданні збірки «Із літ моєї молодости» замінено на *його* (ЛІМ, 1914: 53). Форми *него, его, єї* → *нього, його, її* («Мій Ізмарагд» → «Давне і нове»): *на него* (МІ, 1898: 53) → *на нього* (ДН, 1911: 63); *его* (МІ, 1898: 81) → *його* (ДН, 1911: 81); *єї* (МІ, 1898: 53) → *її* (ДН, 1911: 63). У другому виданні збірки «З вершин і низин» (1893) *її* → *єї*:

І де в світі тая сила, щоб в бігу йййі спинила (ЗВН, 1887: 2) → *І де в світі тая сила, щоб в бігу єї спинила* (ЗВН, 1893: 10).

15. Особовий займенник *він* у Д. в.: *му* → *єму* у перевиданні збірки «З вершин і низин» (1887→1893): *Но якісь побожні руки Спочивать му не дали* (ЗВН, 1887: 21); *Неси, о неси му ті вісти* (ЗВН, 1887: 34) → *єму* (ЗВН, 1893: 52); *му* → *йому* («Баляды и росказы», 1876 → «Із літ моєї молодости», 1914): *Чи житье му надогло?* (БР, 1876: 11) → *Чи житє йому набридло?* (ЛІМ, 1914: 67).

16. Зворотний займенник *себе* в Д. в.: форму *дъ собѣ* (давальний відмінок у функції родового), яку зафіксовано в збірці «Баляды и росказы», у перевиданні збірки «Із літ моєї молодости» в одному рядку вилучено, а в іншому замінено на *до себе*: *Вона го дѣ собѣ зве рукою, То быстро кивне головою* (БР, 1876: 20), *Глядитъ, манить го дѣ собѣ зъ даля, Цѣлює, мовьбы зъ нѣхотя* (БР, 1876: 20) → *Вона головою хитнула, рукою старцеви кивнула* (ЛІМ, 1914: 82), *Глядитъ, манить його до себе, Цілує, мов би з-нехотя* (ЛІМ, 1914: 83).

17. Редупліковану форму вказівного займенника *тоту* замінено на прикметник *буйну* («Баляды и росказы» → «Із літ моєї молодости»): *Най одберу ѣй тоту пшелицю, Най одберу ѣй ярес жито!* (БР, 1876: 30) → *Най відберу їй буйну пшелицю Най відберу їй ярес жито* (ЛІМ, 1914: 104).

Такі зміни у нових Франкових виданнях пояснюються тим, що автор, орієнтуючись на літературну мову Східної України, сприяв зближенню двох мовних традицій і витворенню єдиної літературної мови всього українського народу. Про це він писав 1902 року у передмові до третього видання «Ліса Микити»: «Я дбав про те, щоб мова моєї перерібки, не тратячи основного характеру галицько-руського нарiччя, все-таки не разила й українців і наближувалася до тої спільної галичанам і українцям літературної мови української, якої витворення так дуже потрібне для нашого суцільного літературного розвою» (Франко, 1902: XV).

Мова І. Франка «за сорок літ літературної діяльності переходила природну еволюцію, як її взагалі переходила письменницька мова на західних українських землях» (Франко, 1937: 31), зазнавала постійного удосконалення та кристалізації, набувала ознак єдиної української літературної мови.

«Така вічно жива й чутка людина, як був Франко, ніколи не лишала написаного ним у тому виді, як воно було надруковане колись; що більш, він дуже радо слухав порад і уваг сторонніх людей і, що вважав за справедливе, виправляв краще і зрозуміліше» (Франкіяна, 2004: 29). Влучно згодом зазначив В. Чапленко, вказавши, що тенденція до очищення літературної мови «від вузьких галицьких льокалізмів мала велике значення взагалі, бо це визначало шлях, яким повинні були йти пізніші галицькі діячі в царині українського мовотворення» (Чапленко, 1970: 155). І хоч І. Франко так і не виробив для себе «зразкової мови», однак «важливість літературної мови він розумів і свідомо йшов до неї» (Огієнко, 1995: 178). Поет перший у Західній Україні став на шлях мовної уніфікації, оскільки «орієнтуючись на Східню Україну, не забував і своєї рідної говірки чи говірок – як невичерпного джерела живлення української літературної мови» (Ковалів, 1968: 12). У цьому й полягає заслуга І. Франка в історії української літературної мови взагалі і в Галичині зокрема.

Висновки. Отже, мовну еволюцію І. Франка простежуємо за такими етапами: 1) відмова від етимологічного правопису на користь фонетичного; 2) відмова від словоформ, спровокованих впливом язичія, на користь говіркових; 3) відмова від вузьких говіркових форм; 4) заміна деяких літературних форм на говіркові, особливо у збірках пізнього періоду; 5) відмова від окремих форм, притаманних для східноукраїнського варіанта, на користь західноукраїнського; 6) варіантне вживання говіркових словоформ та словоформ, притаманних західно- та східноукраїнському варіантам літературної мови. Використовуючи словоформи, нормативні для двох варіантів літературної мови, письменник прагнув, щоб його поезії були однаково зрозумілими і галичанам, і наддніпрянцям. Послідовна відмова від говіркових форм на користь нормативних для західно- та східноукраїнського варіантів літературної мови, окрім деяких випадків, зумовлених римуванням, свідчить про спробу І. Франка долучитися до творення унормованої системи відмінювання української літературної мови. Однак відбувалася і заміна літературних форм на говіркові, які пронизують поетичні твори від першої до останньої збірки й свідчать про вияв толерантності до діалектного мовлення в розумінні Каменяря.

ДЖЕРЕЛА МАТЕРІАЛУ ТА ЇХНІ УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- БР 1876** – Франко І. Баяды и розказы. Львів: Зь друкарнѣ Товариства имени Шевченка, 1876. 32 с.
ДН 1911 – Франко І. Давнє й нове. Друге побільшене виданє збірки Мій «Ізмарад». Львів: Накладом українсько-руської видавничої спілки, 1911. 263 с.
ЗВН 1887 – Франко І. З вершин і низин: Збірник поезій. Львів: [Б.в.], 1887. 251 с.
ЗВН 1893 – Франко І. З вершин і низин: Збірник поезій. Друге, доповн. виданє. Львів, накладом Ольги Франко, 1893. 468 с.
ЗЛ 1896 – Франко І. Зівяле листє. Лірична драма. Львів: З друкарні Інст. Ставропігійського, 1896. 112 с.
ЗЛ 1911 – Франко І. Зівяле листє. Лірична драма. Друге виданє. Київ: Друкарня «С.В. Кульженко», 1911. 109 с.
ІДЖ 1900 – Франко І. Із днів журби: поезії. Львів: З друкарні В. Шийковського, 1900. 127 с.
ІЛМ 1914 – Франко І. Із літ моєї молодости. Збірка поезій Івана Франка з п'ятиліття 1874–1878. Львів, 1914. 126 с.
МІ 1898 – Франко І. Мій Ізмарад: поезії. Львів: З друкарні нар. ст. Манецкого і Спілки під зарядом В. Годака, 1898. 174 с.
ST 1906 – Франко І. Semper tigrō: Збірка поезій. Львів: накладом україн.-руської видавничої спілки, 1906. 135 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицька Л. Природно-людський спільносвіт у дидактичній ліриці Івана Франка («Мій Ізмарад», «Давнє і нове»). *Слово і Час*. 2011. №1. С. 39–49.
2. Гузар О. Іван Франко і становлення єдиного українського правопису. *Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали Міжнародної наукової конференції* (Львів, 25–27 вересня 1996 р.). Львів, 1998. С. 721–722.
3. Ковалів П. Значення І. Франка в розвитку літературної мови Галичини. *Записки НТШ. Т. CLXXXIV: Іван Франко. Збірник доповідей для відзначення 110-річчя народин і 50-річчя смерті Івана Франка*. 1968. Ч. II. С. 5–12.
4. Корнієнко Н. П. Авторські зміни в мові творів Івана Франка. *Наукові записки. Т. VII. Присвячений сторіччю з дня народження І.Я. Франка. Серія філологічна*. Львів: Львівський держ.пед.ін-т, 1956. С. 19–59.
5. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. Львів, 1995. 296 с.
6. Франкіяна Василя Сімовича / Упорядкування, передмова та примітки Марії Білоус і Зеновія Терлака. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2004. 234 с.
7. Франко І. З вершин і низин. Переднє слово. *Франко І. З вершин і низин: Збірник поезій*. Друге, доповн. виданє. Львів, накладом Ольги Франко, 1893. С. 3–5.
8. Франко І. Переднє слово до другого видання. *Франко І. Зівяле листє. Лірична драма*. Друге виданє. Київ: Друкарня «С.В. Кульженко», 1911. С. 7–8.
9. Франко І. Переднє слово. *Франко І. Давнє й нове*. Друге побільшене виданє збірки Мій «Ізмарад». Львів: Накладом українсько-руської видавничої спілки, 1911. С. III–V.
10. Франко І. Хто такий Лис і відки родом? *Франко І. Лис Микита*. Третє поправлене видання. Львів: Накладом Руського Товариства педагогічного, 1902. С. V–XV.
11. Франко Т. «Лис Микита». Критичний розбір поеми І. Франка. *Збірник філологічної секції Наукового товариства імені Шевченка*. Т. XXIII. Львів: Накладом Товариства, 1937. 101 с.
12. Чапленко В. Історія нової української літературної мови (XVII століття – 1933 рік). Нью-Йорк, 1970. 446 с.
13. Шерех Ю. Мовна дискусія 1891–1893 років і участь у ній Івана Франка. *Рідне слово*. 1946. Ч. 6. С. 73–79.

REFERENCES

1. Verbytska L. (2011) Pryrodno-liudskiy spilnosvit u dydaktychnii lirytsi Ivana Franka («Mii Izmarahd», «Davnie i nove»). [Natural and human community in the didactic lyrics of Ivan Franko ("My Emerald", "Old and New")]. *Slovo i Chas*, no 1, pp. 39–49.
2. Huzar O. (1998) Ivan Franko i stanovlennia yedynoho ukrainskoho pravopysu [Ivan Franko and the formation of a single Ukrainian spelling]. *Ivan Franko – pismennyk, myslytel, hromadianyn: Materialy Mizhnarodnoi naukovoї konferentsii* (Lviv, 25–27 veresnia 1996 r.). Lviv. pp. 721–722.
3. Kovaliv P. (1968) Znachennia I. Franka v rozvytku literaturnoi movy Halychyny [The importance of Ivan Franko in the development of the literary language of Galicia]. *Zapysky NTSh. T. CLXXXIV: Ivan Franko. Zbirnyk dopovidei dlia vidznachennia 110-richchia narodyn i 50-richchia smerty Ivana Franka*. Ch. II. pp. 5–12.
4. Korniienko N. P. (1956) Avtorski zminy v movi tvoriv Ivana Franka [Author's changes in the language of Ivan Franko's works]. *Naukovi zapysky. T. VII. Prysviachenyi storichchiu z dnia narodzhennia I.Ia. Franka. Serii filolohichna*. Lviv: Lvivskiy derzh.ped.in-t. pp. 19–59.
5. Ohiienko I. (Mytropolyt Ilarion) (1995) *Istoriia ukrainskoi literaturnoi movy* [History of the Ukrainian literary language]. Lybid. 296 p. (in Ukrainian)
6. Frankiiiana Vasylia Simovycha (2004) [Frankiyan Vasyl Simovych] / Uporiadkuvannia, peredmova ta prymitky Marii Bilous i Zenovii Terlaka. Lviv: Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. 234 p. (in Ukrainian)
7. Franko I. (1893) Z vershyn i nyzyn. Perednie slovo [From the peaks and lowlands. Foreword] / *Franko I. Z vershyn i nyzyn: Zbirnyk poezii*. Druhe, dopovn. vydanie. Lviv, nakladom Olhy Franko. pp. 3–5.
8. Franko I. (1911) Perednie slovo do druhoго vydannia [Foreword to the second edition]. *Franko I. Ziviale lystie. Lirychna drama*. Druhe vydanie. Kyiv: Drukarnia «S.V. Kulzhenko». pp. 7–8.
9. Franko I. (1911) Perednie slovo [Foreword]. *Franko I. Davnie y nove. Druhe pobilshene vydanie zbiryky Mii «Izmarahd»*. Lviv: Nakladom ukrainsko-ruskoї vydavnychoї spilky. pp. III–V.

10. Franko I. (1902) Khto takiy Lys i vidky rodom? [Who is the Fox and how come?] *Franko I. Lys Mykyta*. Tretie popravlene vydannia. Lviv: Nakladom Ruskoho Tovarystva pedagogichnoho. pp. V–XV.
11. Franko T. (1937) «Lys Mykyta». Krytychnyi rozbir poemy I. Franka ["Nikita's Fox." Critical analysis of I. Franko's poem]. *Zbirnyk filolohichnoi sekcii Naukovoho tovarystva imeny Shevchenka*. T. KhKhIII. Lviv: Nakladom Tovarystva. 101 p.
12. Chaplenko V. (1970) *Istoriia novoi ukrainskoi literaturnoi movy (XVII stolittia – 1933rik)* [History of the new Ukrainian literary language]. New York. 446 p. (in Ukrainian)
13. Sherekh Yu. (1946) Movna dyskusiiia 1891–1893 rokiv i uchast u nii Ivana Franka [Language discussion of 1891–1893 and Ivan Franko's participation in it]. *Ridne slovo*. Ch. 6. pp. 73–79.

Наталія ЩЕРБАНЬ,
orcid.org/0000-0003-1522-9193
аспірантка кафедри Східної Філології
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) *shcherbannataliia@gmail.com*

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ АЙМАЙ (НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ): СЕМАНТИЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗИ

У центрі уваги сучасних досліджень перебуває вербальний образ світу, сформований у свідомості носіїв певної мови, адже мова нерозривно пов'язана з мисленням, культурою індивіда чи етноса, світоглядом, творцем якої є людина. У даній статті описана проблематика досліджень японського лінгвокультурного концепту Аймай 曖昧 «Невизначеність» та особливості його концептуального поля. Мета статті – визначити ядро концептуального поля Аймай 曖昧 «Невизначеність», використовуючи методи семантичного та когнітивного аналізу. Предметом дослідження стали матеріали словників японської мови. Опис ядерних та периферійних складових смислової зони концепту уможливіє реконструкцію фрагментів концептуальної картини світу, виявивши особливості бачення даного концепту середньостатистичним носієм мови. А вивчення частин концептуального поля, суміжних з полями інших концептів, взаємозв'язок із іншими концептами лінгвокультури дає можливість опису взаємодії базових елементів концептосфери між собою як складових когнітивної мовної системи. У дослідженні детально проаналізовано і описано терміни, в яких присутнє поняття 曖昧, а також синонімічні слова та вирази, які входять в поле концепту «Невизначеність» в японській мовній картині світу. Особливу увагу приділено багатозначним словам та фразам, які мають неоднозначне трактування в залежності від ситуації використання, особливо слова, що поглиблюють ступінь невизначеності в описі простору, часу, якості, території, поняття, ступеню, міри, ваги. Описано особливості неоднозначного значення та перекладу ієрогліфів, які складають концептуальне ядро концепту «Невизначеність» Аймай в японській мові. Також подано список лексики та граматичних конструкцій, які можна вважати периферією концепту «Невизначеність» Аймай через їх лексичну або семіотичну подібність до поняття 曖昧. Під час дослідження концептуального поля 曖昧 в японській мовній картині світу на основі даних, отриманих із японських онлайн словників з обширною базою реальних прикладів використання ключових слів, що найточніше репрезентують концепт у мові, ми окреслили ядро концепту, до якого ввійшли похідні і переносні номінації концепту, контекстуальні синоніми, стійкі словосполучення, що включають у себе ключове слово-репрезентант концепту або його синонім, фразеологізми, що включають ім'я концепту та метафоричні номінації концепту.

Ключові слова: 曖昧, лінгвокультура, концепт, ядро концепту, картина світу, японська мова, неоднозначність, двозначність, когнітивна лінгвістика.

Nataliia SHCHERBAN,
orcid.org/0000-0003-1522-9193
Postgraduate student at the Department of Oriental Philology
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) *shcherbannataliia@gmail.com*

STRUCTURE OF THE CONCEPTUAL FIELD AIMAI (AMBIGUITY): SEMANTIC AND COGNITIVE ANALYSIS

Many of modern linguistic researches are focused on verbal image of the world formed in the minds of speakers of a particular language, because language is inextricably linked with the thinking, culture of an individual or ethnic group. This article describes the research of Japanese linguistic and cultural concept Aimai 曖昧 "Ambiguity" and structure of its conceptual field. The aim of the article is to determine the core of the conceptual field Aimai 曖昧 "Ambiguity", using the methods of semantic and cognitive analysis. The subject of the study are the materials of dictionaries of the Japanese language. The description of the core and peripheral components of the semantic zone of the concept allows to make a reconstruction of fragments of the conceptual picture of the world, which reveals the peculiarities of understanding this concept by the average native speaker. The study of parts of the conceptual field adjacent to the fields of other concepts makes it possible to describe the interactions of the basic elements of the conceptsphere with each other as components of the cognitive language system. The research provides detailed analysis of the terms in which the concept of 曖昧 is present, as well as describes synonymous words and expressions that are part of this concept in the Japanese language culture. Particular attention is paid to ambiguous words and phrases that have ambiguous interpretations depending on the situation of use, especially words that deepen the degree of uncertainty in the description of space, time,

quality, territory, concept, degree, measure, weight. Features of ambiguous meaning and translation of hieroglyphs that build the conceptual core of the concept "Ambiguity" Aimai in Japanese are described. There is also a list of vocabulary and grammatical constructions that can be considered the periphery of the concept of because of their lexical or semiotic similarity to the concept. In research of the conceptual field 曖昧 in the Japanese language picture of the world based on data obtained from Japanese online dictionaries with an extensive database of real examples of keywords that most accurately represent the concept in language, we outlined the core of the concept, which included derivative and figurative nominations contextual synonyms, stable phrases that include the keyword-representative of the concept or its synonyms, phraseological phrases that includes the name of the concept and metaphorical nominations of the concept.

Key words: 曖昧, linguistic culture, concept, concept core, world picture, Japanese language, vague, unclear, cognitive linguistics.

Постановка проблеми. Людину оточує значна кількість об'єктів дійсності, чіткі кордони на межі між якими важко розрізнити через вплив ситуативних факторів, які перешкоджають сприйняттю або відсутність чіткого вираження ознак предмета. У реальному світі одночасно існують перехідні стани, які можна описати як невизначені. Людина розмірковує про ці явища та висловлює про них свою точку зору, проте всі реципієнти відрізняються рівнем сприйняття, фокусом уваги, зануреністю у лінгвоконцептуальну картину світу мовця.

Г. Радден і Р. Дірвен у когнітивній англійській граматиці описують концептуальну область як загальне поле, до якого належить категорія або кадр в даній ситуації (Raddden, Dirven, 2007:24). Концепт організований за принципом полів, він не локалізований в якості одиниці, а завдяки своїй динаміці розподілений в культурному просторі. Поле – це єдине середовище поширення концепту, де він може приймати різні форми. Проте концепт не обов'язково артикульований вербально або образно, він може містити в собі потенційні смисли, які тільки вимагають свого здійснення.

В японській мові концепт «Невизначеність» Аймай (далі 曖昧) складається з двох ієрогліфів: 曖 темний, неясний, та ієрогліфу 昧 темний, безглуздий. В японській мові синонімом 曖昧 ㇿ «аймайса» (інваріант 曖昧性 «аймайсей») виступає 多様性 «тайосей», що можна трактувати українською як «невизначеність» та «багатозначність». Також до периферії японського концепту невизначеності можна включити таке поняття як 無常 «муджьо» – термін, який прийшов з дзен буддизму і дослівно перекладається як «мінливість усього сущого, швидкоплинність» (Аністратенко, Бондаренко, 2012: 94).

Аналіз досліджень. За типологізацією концептів концепт «Невизначеність» характеризується як нестабільний, абстрактний та непараметричний (Карасик, Дмитриева, 2005: 5-25). Досліджуючи «невизначеність» як «культурний концепт», ми здатні виявити національну специфіку прояву цього концепту в японській лінгвокультурі.

В когнітивній лінгвістиці для дослідження способів вербалізації концепту використовують різні методи та підходи. Серед основних методів дослідження варто зазначити метод «концептуального поля», яке є не лише сукупністю концептів, а системою взаємопов'язаних когнітивних структур, що репрезентуються у мовній картині світу завдяки різним способам номінації. Поняття «картина світу» (образ світу / модель світу) є важливим елементом і в філософії (Г. А. Брутян, Р. І. Павільоніс), і в сучасному мовознавстві (Ю. Д. Апрессяна, Ю. М. Караулова, Г. В. Колшанського, О. А. Корнілова, О. С. Кубрякової, Б. О. Серебренникова, та ін.) (Ніконова, 2012: 119).

Семантичний та когнітивний аналіз у своїх працях розмежує О. С. Кубрякова. Авторка стверджує: «якщо семантичний аналіз спрямовано на експлікацію семантичної структури слова, уточнення денотативних, сигніфікативних та когнітивних значень, що її реалізують, то когнітивний аналіз полягає в пошуку тих спільних концептів, що підведені під один знак і визначають/обумовлюють буття знаку як відомої когнітивної структури. Семантичний аналіз пов'язаний із роз'ясненням слова, концептуальний аналіз – веде до знань про світ» (Кубрякова, 2012: 64).

С. Є. Нікітіна вважає (Никитина, 2007: 142), що концептуальний аналіз – це своєрідний спосіб наукового пошуку, аналіз дійсності за допомогою концептів. З її точки зору семантичний опис концепту потрібно аналізувати у взаємозв'язку з іншими концептами, описуючи їхні взаємовідносини й поєднуючи усі часткові тлумачення для виявлення «реального семантичного опису-пояснення слова-концепта»

Сукупність усіх можливих форм, які репрезентують концепт у мові З. Попова називає «номінативним полем» концепту: номінативне поле відрізняється комплексним характером, включаючи в себе всі традиційні угруповання лексики різних частин мови – лексикосемантичні групи, лексико-семантичні поля, лексико-фразеологічні поля, синонімічні ряди, асоціативні поля (Попова, Стернин, 2007: 47).

Так у номінативному полі концепту вона розрізняє ядро і периферію. Ядром номінативного поля концепту називають прямі номінації самого концепту, а периферією – номінації когнітивних ознак концепту.

Інший підхід до методики концептуального аналізу пропонує В. А. Маслова. За її аналізом до ядра належать словникові значення лексеми, за допомогою яких виявляється специфіка мовного вираження, а до периферії – суб'єктивний досвід, різні прагматичні складові лексеми, конотації та асоціації (Маслова, 2008: 60). Структурування за принципом виявлення ознак суб'єктивного сприйняття концепту «невизначеність» 曖昧 підходить для аналізу відтворення концепту у художніх творах та у розмовному дискурсі, описуючи вербалізацію концепту через інші семантичні мовні засоби, без використання конкретної назви 曖昧 у аналізованих текстах.

Мета статті – визначити структуру концептуального поля Аймай (Невизначеність) 曖昧, а саме його ядра та периферію. Предметом дослідження є лінгвокультурний концепт «невизначеність» 曖昧 в японській мовній картині світу. Джерелом мовного матеріалу послугували компоненти значення слова-імені концепту, синонімічні конструкції та речення із використанням слова-імені концепту у наступних 12 онлайн-словниках: EJLookup, J-nihongo, Goo辞書, Weblio辞書, コトバンク, Eow.alc.co.jp, Linguae.jp, Takoboto, Japandict, Tangorin, Renso-ruigo, Jisho.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи концепт «невизначеність» 曖昧 в японській мовній картині світу, на наш погляд, є доцільним використання методів концептуального поля, семантичного та когнітивного аналізу. Адже сам концепт є лінгвокультурним, і сформувався та набув вербалізації під впливом інших філософських, релігійних, соціальних концептів, які сформували менталітет японського народу.

Н. М. Попова у своїй статті «Моделювання національної концептосфери: семантичний аналіз та когнітивна інтерпретація» (Попова, 2013: 197-207) зазначає, що для семантико-когнітивного дослідження необхідно виділити в мові усі мовні одиниці, які можуть об'єктивувати концепт або його когнітивні ознаки:

- ключове слово/слова, що найточніше репрезентує/ють концепт у мові. У нашому випадку це такі лексеми як 曖昧 «невизначений, неоднозначний», 曖昧さ «невизначеність, неоднозначність», 曖昧性 «рівень невизначеності, неоднозначності»;

- похідні номінації концепту – переносні номінації (分かりにくい «незрозумілий», 暗い

«темний», 理解できない «той, що важко зрозуміти»);

- одиниці різних частин мови, пов'язані із основними лексичними засобами номінації концепту, що відображають ознаки концепту (Грамматичні конструкції на позначення з неоднозначним трактуванням: など, ね, とか, かもしれない, どうも, ちょっと);

- контекстуальні синоніми та оказіональні номінації (不確定 «нечіткий, незрозумілий», 多義性 «багатозначний», 漠然生 «сумнівність»);

- стійкі словосполучення, що включають у себе ключове слово-репрезентант концепту або його синонім (曖昧な言葉 «неоднозначне слово», 曖昧な表現 «неоднозначний вираз», 曖昧な態度 «неоднозначне ставлення», 曖昧な状態 «неоднозначний стан», 曖昧理論 «теорія невизначеності», 曖昧検索 «неоднозначний пошук»);

- фразеологізми, що включають ім'я концепту (曖昧模糊);

- метафоричні номінації (曖昧屋 «дім, що користується дурною славою», 曖昧女 «жінка із сумнівною репутацією», 曖昧宿 «корчма чи бордель»);

- стійкі порівняння з ключовим словом;

- словникові дефініції та енциклопедичні статті ключових слів-репрезентантів концепту;

- різні види текстів та дискурсів, що розкривають зміст концепту.

Завдяки семантичному аналізу ми встановлюємо значення лексем на матеріалах словникових статей, аналізуємо фразеологічні та пареміологічні одиниці з даною лексемою, розбудовуємо семантичний розвиток лексеми-імені концепту та визначаємо інші мовні і немовні способи репрезентації концептуальної інформації, такі як конотації, відтінки значення, експресивне вираження, метафоричні зв'язки тощо в текстах, дискурсах і комунікативних ситуаціях.

Для концептуальної інтерпретації даних потрібно встановити ближню та дальню периферію концепту на основі даних про семантичне поле лексеми, визначити контексти, у яких вербалізується лексема або назва концепту, описати способи представлення інформації, що ототожнюється із полем концепту, визначити динаміку смислових прошарків на основі аналізу семантичного розвитку лексем-репрезентантів концепту.

Опис ядерних та периферійних елементів смислової зони концептів уможливує реконструкцію фрагментів концептуальної картини світу, виявивши особливості бачення даного концепту середньостатистичним носієм мови. А вивчення частин концептуального поля, суміжних з полями

інших концептів, взаємозв'язок із іншими концептами лінгвокультури дає можливість опису взаємодії базових елементів концептосфери між собою як складових когнітивної мовної системи.

Спочатку розглянемо найбільш частотні синоніми на позначення концепту «невизначеність» 曖昧 на базі чотирьох словників:

Визначення	weblio	Goо辞書	コトバンク	Rensou-ruigo
はっきりしない незрозумілий	+	+		+
あやふや невизначений	+	+		+
怪しい підозрілий	+	+		+
疑わしい сумнівний	+	+		+
責任をあいまいにする безвідповідальний	+	+		+
置き換える той, що можна замінити	+	+		+
不自然で неприродний	+	+		+
いかがわしいこと підозрілий		+		+
多義性 багатозначний			+	+
不明瞭 неясний	+		+	+
漠然たる нечіткий				+
不鮮明 розмитий				+

За даними дванадцяти вищезазначених словників синоніми до концепту 曖昧 можна поділити на 3 основні підгрупи:

1) 明確に理解されないか、または表現されない
Не чітко зрозумілий чи виражений

空漠たる «нечіткий, неясний, сумнівний», 曖昧模糊 «невизначений», 漠然たる «невизначений, сумнівний», 有耶無耶 «невизначений, неясний, незрозумілий», 不分明 «неясний», 不明瞭 «невизначений, неясний, незрозумілий», あやふや «невизначений», あいまい «невизначений, неоднозначний», 不明 «невідомий, незрозумілий», 不得要領 «неясний, невизначений, туманний, непрямий, коли ми говоримо про тип спілкування».

У цій підгрупі синонімів серед ієрогліфів, які складають термін, найбільш частотними є наступні:

- 不 – ієрогліф на позначення відсутності чогось, використовується як префікс «без», «не», і одразу після нього у складі слова буде використовуватись ієрогліф 明, що має два значення: «яскравий, прозорий» та «зрозумілий». Використання цих ієрогліфів описує невизначеність як відсутність ясності, зрозумілості.

- 漠 – ієрогліф із значенням «неясний», «невизначений», «закинутий», «пустельний». Він використовується разом із ієрогліфами 空 «небо, простір, пустота» та 然 «природа». Вживання цих сполучень ієрогліфів характеризує невизначеність як пустельну, необмежену частину природного явища, яке не має чітко окреслених кордонів;

- ієрогліф 有 «мати, володіти, бути» та ієрогліф 無 «ніщо, нічого». Часто використовується в значенні префіксу «не», «без». Вживання цих сполучень ієрогліфів в слові чи фразі означає про і наявність, і відсутність певної характеристики, що характеризує невизначеність як двозначність.

2) 明快さまたは特異性が不足しているさま
Відсутність чіткості або конкретності.

ほのか «слабкий, тьмянний, неясний, нечіткий», かすか «слабкий, ледь помітний, неясний», 茫然たる «розгублений, розсіяний, туманний, незрозумілий», 不分明 «неясний», 朧朧たる «нечіткий», 漠漠たる «безмежний, неокреслений», 茫々たる «невизначений, нечіткий», 不鮮明 «неясний», 朧気 «тьмянний, нечіткий, невиразний», 模糊たる «тьмянний, неясний, туманний» 朧ろ «хиткий, невиразний, оповитий серпанком», 茫漠たる «широкий, безкрайний», 仄か «слабкий, неясний, нечіткий, неточний», 微か «слабкий, ледь помітний, неясний», 覚束無い «сумнівний, ненадійний, безнадійний, невпевнений».

У цій підгрупі синонімів серед ієрогліфів, які складають термін, найбільш частотними є наступні:

- 朧 – ієрогліф із значеннями «туманний», «неясний», «хиткий», «невиразний», «оповитий серпанком».

- 茫 – ієрогліф із значеннями «широкий, безкрай».

Вживання цих ієрогліфів у слові вказує на невизначеність у сприйнятті простору чи якості предмету або явища.

3) 2つまたはそれ以上の解釈の余地のある
слова, що описують дві або більше інтерпретацій:

紛らわしい «двозначний, туманний, той, що важко розрізнити, заплутаний, той, що вводить в оману», あいまい «двозначний, неоднозначний», 多義的 «багатозначний».

Багатозначність у японській мові теж може означати неоднозначність трактування того чи іншого слова в залежності від контексту. Розглянемо можливі трактування слова どうも за словником Kotobank:

1) Використовується у значенні «навіть якщо прикласти багато зусиль+заперечення» どうもだめだな できるだけやってみても。いろいろ努力しても。

2) Вказує на те, що причина незрозуміла: はつきりしないが «не дуже ясно (зрозуміло)», なんとなく «якось», どうやら «якимось чином».

3) Висловлення легкого подиву або збентеження 何とも «нічого, ніскільки, все в порядку».

4) Використовується з привітаннями, що виражають подяку та вибачення. Остання половина скорочена і використовується як вставне слово どうもありがとう «дуже дякую», どうもすみません «дякую, перепрошую», これはどうも «дякую за це», どうも、どうも、ご面倒をおかけしました «вибачте за те, що вам завдали незручностей».

Або ж розглянемо слово くやしい на матеріалі словника Jisho.org, яке має два ієрогліфічні записи 悔しい 惜しい та такі значення як прикрий; сумний, гідний жалю: 試合に負けてくやしい «Прикро, що ми програли у грі»; 彼はやりたいことはやった。くやしい死ではない «Він зробив усе, що хотів. Тож і помирати було не сумно»; もっと気をつければよかったと思うと、くやしい «яка прикрість, варто було б бути обережнішим».

Отже, двозначність трактування деяких слів спричинена особливостями їх використання у різних комунікативних ситуаціях через поширення полісемічних виразів та фраз в японській мові.

Згідно з лексичною підбіркою ієрогліфічного словника ELLookup, основними словами-номінативами з використанням назви концепту можна вважати наступні:

曖昧 (невизначений), 曖昧なことを言う (говорити неоднозначно), 曖昧な返事 (неоднозначна відповідь), 曖昧な記事 (сумнівний запис), 曖昧女 (жінка з сумнівною репутацією), 曖昧屋 (метафорично бордель), 曖昧模糊 (темний, неясний, неоднозначний), 曖昧さ (неоднозначність, невизначеність), 曖昧アクセント (неоднозначний акцент, розповсюджений в регіоні Канто), 曖昧制御 (нечітке управління), 曖昧度 (рівень неоднозначності), 曖昧検索 (нечітке пошування), 曖昧理論 (теорія двозначності), 曖昧量 (неоднозначність), 曖昧論理 (неоднозначна логіка), 意味的曖昧性 (семантична багатозначність).

Базуючись на 100 прикладах використання поняття 曖昧 в реченні на платформах Linguee辞書 та J-nihongo.com основними словами, з якими зустрічалось це поняття були: 表現 «вираз» (5 випадків), заперечення ない (7 випадків), граматична конструкція на позначення «бути» である

(9 випадків), граматична конструкція на позначення «вирішувати» にする (4 випадки), 不明確 «незрозумілий» (2 випадки), 点 «момент, точка, пункт» (3 випадки), 記憶 «пам'ять» (4 випадки), граматична конструкція на позначення

«складний» にくい (3 випадки), 言葉 «слова» (2 випадки), граматична конструкція на позначення «ставати» となる (2 випадки), 関係 «стосунки» (4 випадки), 意味 «сенса» (3 випадки), граматична конструкція на позначення «ставати» になる (3 випадки).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що за результатами дослідження семантичного аналізу концепту «невизначеність» 曖昧, ядро концепту лінгвально втілено за допомогою:

- граматичних конструкцій чи слів, які позначають пасивний чи активний стан невизначеності;
- багатозначних слів та виразів, які трактуються по-різному в залежності від ситуації використання;
- слів, що поглиблюють ступінь невизначеності в описі простору, часу, якості, території, поняття, ступеню, міри, ваги;
- низки ієрогліфів, які позначають відсутність чи наявність, природний стан речей;
- слів на позначення підозрілого, сумнівного та неясного у комунікації між людьми.

До периферії концепту «Невизначеність» можна віднести фрази та словосполучення, які найчастіше використовуються із номінаціями концепту або мають підвищений поріг неоднозначного трактування через широкий вжиток у різних комунікативних ситуаціях.

Дослідження концептуального поля 曖昧 в японській мовній картині світу на основі даних, отриманих із японських онлайн словників з обширною базою реальних прикладів використання ключових слів, що найточніше репрезентують концепт у мові, дає можливість окреслити ядро концепту, яке складається з похідних і переносних номінації концепту, контекстуальних синонімів, стійких словосполучень, що включають у себе ключове слово-репрезентант концепту або його синонім, фразеологізмів, що включають ім'я концепту та метафоричних номінацій концепту. Дані, які ми отримали в результаті дослідження, можна використовувати у практичному перекладі текстів з японської мови на українську та їх глибшого розуміння, а також для детального перекладу текстів з української мови на японську, із збереженням семіотичних смислів, які потрібно детально передати з мови оригіналу мовою перекладу без калькування.

Також, вивчення поля та ядра лінгвокультурного концепту «невизначеність» 曖昧 сприяє глибшому розумінню лінгвістичної психології японців та має перспективи подальших лінгвістичних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Radden, G & Dirven, R. (2007), *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. P. 24.
2. Аністратенко Л.С., Бондаренко І.П. *Словник японських літературознавчих термінів*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. С. 94.
3. Карасик, В.И., Дмитриева, О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типажи*: сб. науч. тр. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5-25
4. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т языкознания РАН*. М.: Знак, 2012. С. 63 – 78.
5. Маслова В. А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: ТетраСистемс, 2008. С. 60.
6. Никитина С. Е. *О ключевых словах и концептах русского религиозного фольклора. Язык художественной литературы*. М.: Наука. Т. 2., 2007. С. 142.
7. Ніконова В. Г. Концепт – Концептуальний простір – Картина світу: досвід поетико-когнітивного аналізу художнього тексту. Київ: *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. Том 15. № 2, 2012. С. 119.
8. Попова З. Д., Стернин И. А. *Когнитивная лингвистика. Восток-Запад*. М.: АСТ, 2007. С. 47.
9. Попова Н. М. Моделивання національної концептосфери: семантичний аналіз та когнітивна інтерпретація. Київ: *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Вип. 31, 2013. С. 197-207.
10. Retrieved from <https://tangorin.com>
11. Retrieved from <https://www.japandict.com>
12. Retrieved from <https://takoboto.jp>
13. Retrieved from <https://www.weblio.jp/content>
14. Retrieved from <https://renso-ruigo.com/word>
15. Retrieved from <https://dictionary.goo.ne.jp/thsrs/14602/meaning/m0u/>
16. Retrieved from <https://ejlookup.en.aptoide.com/app>
17. Retrieved from <https://kotobank.jp>
18. Retrieved from <https://jisho.org/search>
19. Retrieved from <https://j-nihongo.com>
20. Retrieved from <https://eow.alc.co.jp>
21. Retrieved from <https://www.linguee.jp>.

REFERENCES

1. Radden, G & Dirven, R. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007. P. 24.
2. Anistratenko L.S., Bondarenko I.P. *Slovnnyk yaponskykh literaturoznachnykh terminiv*. [Dictionary of Japanese literary terms] Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2012. P. 94. [in Ukrainian]
3. Karasyk, V.Y., Dmytryeva, O.A. *Lynhvokulturnyi typazh: k opredeleniyu poniatyia*. [Linguocultural type: towards the definition of the concept.] *Aksyolohycheskaia lynhvystyka: Lynhvokulturnye typazhy*: sb. nauch. tr. Vollhohrad: Paradyhma, 2005. pp. 5-25 [in Russian]
4. Kubriakova E.S. *V poyskakh sushchnosty yazyka*. [In search of the essence of language.] *V poyskakh sushchnosty yazyka: Kohnytnvnye yssledovanyia. Yn-t yazykoznanynia RAN*. М.: Знак, 2012. P. 63 – 78. [in Russian]
5. Maslova V. A. *Kohnytnvnaia lynhvystyka*. [Cognitive linguistics] Mynsk: TetraSystems, 2008. P. 60. [in Russian]
6. Nyktyna S. E. *O kliuchevykh slovakh y kontseptakh russkoho relyhyoznoho folkloru*. *Yazyk khudozhestvennoi lyteratury*. [On the key words and concepts of Russian religious folklore. The language of fiction] М.: Nauka. Т. 2., 2007. P. 142. [in Russian]
7. Nikonova V. H. *Kontsept – Kontseptualnyi prostir – Kartyna svitu: dosvid poetyko-kohnytnvnoho analizu khudozhnoho tekstu*. [Concept - Conceptual space - Picture of the world: experience of poetic-cognitive analysis of artistic text] Kyiv: Visnyk KNLU. Seriiia Filolohiia. Tom 15. № 2, 2012. P. 119 [in Ukrainian]
8. Popova Z. D., Sternyin Y. A. *Kohnytnvnaia lynhvystyka. Vostok-Zapad*. [Cognitive linguistics. East-West] М.: AST, 2007. P. 47. [in Russian]
9. Popova N. M. *Modeliuvannia natsionalnoi kontseptosfery: semantychnyi analiz ta kohnytnvna interpretatsiia*. [Modeling of the national conceptosphere: semantic analysis and cognitive interpretation] Kyiv: *Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu*. Vyp. 31, 2013. pp. 197-207. [in Ukrainian]
10. Retrieved from <https://tangorin.com>
11. Retrieved from <https://www.japandict.com>
12. Retrieved from <https://takoboto.jp>
13. Retrieved from <https://www.weblio.jp/content>
14. Retrieved from <https://renso-ruigo.com/word>
15. Retrieved from <https://dictionary.goo.ne.jp/thsrs/14602/meaning/m0u/>
16. Retrieved from <https://ejlookup.en.aptoide.com/app>
17. Retrieved from <https://kotobank.jp>
18. Retrieved from <https://jisho.org/search>
19. Retrieved from <https://j-nihongo.com>
20. Retrieved from <https://eow.alc.co.jp>
21. Retrieved from <https://www.linguee.jp>.

ПЕДАГОГІКА

УДК 316.61.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-24>

Людмила ПОНОМАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4591-563X

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) p_li@ukr.net

Анжела ПОЛЯНИЧКО,

orcid.org/0000-0003-3729-3452

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) polianychko@yandex.ua

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ В УКРАЇНІ В XXI СТОЛІТТІ

У статті проаналізовано розвиток соціальної роботи у соціокультурному контексті в Україні XXI столітті. Охарактеризовано загальносвітові тенденції, що впливають на розвиток світу цілому і соціальної роботи зокрема. Визначено, що вивчаючи соціокультурну діяльність важливо враховувати тенденції розвитку даної сфери, задля зменшення негативних та посилення потенціалу позитивних. Автори, спираючись на сучасні дослідження, визначають перспективні напрями розвитку соціальної роботи, які сьогодні вже активно впроваджуються в життя: 1) волонтерський рух; 2) соціальну роботу з вимушеними переселенцями; 3) соціально-психологічну допомогу війнам АТО; 4) соціальну допомогу тим українцям, які залишилися на окупованих територіях. Визначено необхідною й важливою умовою для розвитку соціальної роботи в соціокультурному контексті сьогодні її орієнтація на конкретні групи клієнтів з урахуванням специфіки кожної групи: діти; обдаровані діти; підлітки; обдарована молодь; сироти; залежні; інваліди; люди похилого віку; жінки; багатодітні сім'ї; неповні сім'ї; неблагополучні сім'ї тощо. Зауважено, що в Україні XXI століття особливого звучання й значення набуває соціальна робота в громаді, де соціальному працівникові належить багатофункціональна роль. Досліджено, що на даний момент розуміння соціальної роботи відійшло від традиційної благодійності або ж державної системи закладів соціального забезпечення. У сьогоднішній соціальна робота розглядається як різноманітна суспільна практика, перспективна наукова сфера, навчальна дисципліна. В Україні XXI століття все більше актуальним стає осмислення, наукове і методичне обґрунтування, з ускладненням і розширенням завдань соціальної роботи, проводиться високоякісна підготовка спеціалістів. Процес становлення соціальної роботи в Україні буде поглиблюватися під впливом суспільних запитів епохи і власного розвитку.

Ключові слова: *соціальна робота, професійні цінності соціального працівника, ціннісні орієнтації, соціокультурний контекст соціальної роботи, перспективи розвитку соціальної роботи.*

Liudmyla PONOMARENKO,

orcid.org/0000-0002-4591-563X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) p_li@ukr.net

Angela POLYANICHKO,

orcid.org/0000-0003-3729-3452

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) polianychko@yandex.ua

DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK IN THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT IN UKRAINE OF THE XXI CENTURY

The article analyzes the development of social work in the socio-cultural context in Ukraine in the XXI century. The global trends influencing the development of the world in general and social work in particular are characterized. It is determined that when studying socio-cultural activities it is important to take into account the development trends of this area, in order to reduce the negative and strengthen the potential of the positive. The authors, based on modern research, identify promising areas of social work, which are now being actively implemented: 1) the volunteer movement; 2) social work with internally displaced persons; 3) social and psychological assistance to soldiers; 4) social assistance to those Ukrainians who remained in the occupied territories. Defined as a necessary and important condition for the development of social work in the socio-cultural context today, its focus on specific groups of clients, taking into account the specifics of each group: children; gifted children; teenagers; gifted youth; orphans; dependent; disabled people; elderly; women; large families; single-parent families; disadvantaged families, etc. It is noted that in Ukraine of the XXI century, social work in the community, where the social worker has a multifunctional role, acquires a special sound and significance. It is investigated that at the moment the understanding of social work has moved away from traditional charity or the state system of social security institutions. Today, social work is seen as a diverse social practice, a promising scientific field, an academic discipline. In Ukraine of the XXI century the comprehension, scientific and methodical substantiation becomes more and more actual, with complication and expansion of tasks of social work, high-quality preparation of experts is carried out. The process of formation of social work in Ukraine will deepen under the influence of social demands of the era and its own development.

Key words: social work, professional values of a social worker, value orientations, sociocultural context of social work, prospects of social work development.

Постановка проблеми. Кардинальна трансформація політичних, економічних, адміністративних відносин, що відбувається в Україні призводить до усвідомлення важливості соціальної стабільності. Конституцією України визначено людину найвищою соціальною цінністю, а обов'язком держави – утвердження і забезпечення її прав та свобод. Разом з тим зміни у суспільстві змушують вести пошуки нових форм і методів роботи у соціальній сфері, реформувати організаційну структуру системи державного управління з метою вжиття дієвих заходів, спрямованих на ефективне забезпечення та реалізацію права на соціальний захист.

Соціокультурне середовище є основним фактором формування особистісних характеристик індивіда і його сприйняття та засвоєння загальнокультурних цінностей. Уявлення людини про навколишній світ, місце в ньому та норми поведінки формуються відповідно до морально-етичних орієнтирів культури суспільства в якій вона знаходиться. Формування і подальший розвиток соціокультурного середовища відбувається в процесі взаємодії різних людей під впливом соціальних, економічних, культурних та інших факторів.

Стан соціокультурного середовища в наш час багато в чому вважається результатом процесів, які відбуваються в суспільстві, відображаючи в собі всі конфлікти і проблеми окремо взятого мікро соціуму. Водночас з цим середовище дозволяє подолати складнощі, які виникають в процесі життєдіяльності.

Аналіз досліджень. Теоретичні засади проблеми соціальної роботи в соціокультурному контексті, соціальної роботи, як цілісної системи, обґрунтування її методологічного базису та категоріального апарату досліджували сучасні українські науковці: В. Андрущенко, В. Горовий, О. Горпинич, С. Григор'єв, Л. Гусякова, О. Дубасенюк, І. Зверева, А. Капська, В. Киричук, І. Мигович, М. Михальченко, О. Онищенко, В. Попик, Т. Семигіна, Л. Тюптя, О. Холостова, Н. Шмельова та ін.

Попри інтерес наукової спільноти і вагомий вклад у вивчення даної проблеми, соціальна робота в соціокультурному контексті ХХІ століття не була предметом цілісного дослідження.

Мета статті. Дослідити тенденції розвитку соціальної роботи в соціокультурному контексті у ХХІ столітті.

Виклад основного матеріалу. Нормальне функціонування та розвиток суспільства вимагає управління соціальними системами і процесами, що протікають в соціальній сфері – одній з основних сфер сучасного українського суспільства.

Характер і напрям діяльності щодо управління соціальними системами і процесами, що протікають в соціумі задаються соціальною політикою держави; інструментом реалізації цієї політики виступає соціальна управлінська діяльність. Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну роботу професіоналів, громадських та соціальних інститутів (Соціальна робота, 2020: 125).

На переконання І. Зверєвої, О. Безпалько, С. Харченка, найважливішою метою соціальної

політики є забезпечення більш повного задоволення членами суспільства своїх життєвих потреб, оскільки саме з цього приводу в першу чергу складаються соціальні відносини, й саме на цій основі відбувається соціальне відтворення суспільних груп і індивідів. Слід зауважити, що забезпечення життєвих потреб людей у рамках здійснення соціальної політики здійснюється не шляхом власних зусиль членів суспільства. У соціальній політиці втілюється турбота суспільства про людей, що потребують підтримки і допомоги (Зверева, Безпалько, Харченко, 2013: 89).

Таким чином, соціальна політика спрямована на надання допомоги, підтримки людям з боку соціальної системи, в яку вони входять, шляхом використання для цього наявного у відповідній соціальної системи суспільного потенціалу.

На думку О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Зверевої, в усіх сферах людської життєдіяльності значущу роль відіграє саме соціальна робота, зокрема, соціальна робота сприяє:

1) в економічній сфері – відтворенню сутнісних сил людини; розвитку нової робочої сили;

2) у політичній сфері – як самоорганізації конкретної людини, так і громадянського суспільства в цілому; глибинному розвитку соціальної держави;

3) у культурній сфері – розвитку духовності як окремої людини, так і суспільства в цілому. Крім того, безумовно не слід обминати увагою й соціальну сферу, в якій соціальна робота сприяє процесу формування та задоволення соціовітальних потреб людини (Безпалько, Веретенко, Зверева, 2013: 255).

Соціовітальні потреби – сукупність вітальних (іншими словами, життєво необхідних) та соціальних потреб людини, які слугують системоутворюючим чинником соціальної діяльності через своє інфраструктурне забезпечення (Зверева, 2012: 305).

В процесі відродження та конструктивних змін, яких вимагає сама об'єктивна реальність та дійсність українського суспільства, соціальна робота (наука, вид професійної діяльності, навчальна дисципліна) і соціальні працівники як вважає А. Мудрик, відіграють надзвичайно важливу роль. Суспільство з низькою культурою ніколи не зможе стати суспільством високої цивілізації та життєвого благополуччя, суспільством високих політичних технологій і високої правової культури. Такий соціум небезпечний, оскільки в ньому домінує тенденція до саморуйнування. У зв'язку з цим культура,

право та освіта – цивілізаційні детермінанти, що запобігають саморуйнації та повинні бути національною ідеєю і стати головним фундаментом, метою, завданням розвитку економіки, політики, соціального життя в цілому (Мудрик, 2014: 82).

Розвиток медіа сфери і спілкування та споживання інформації через інтернет дав поштовх не тільки вивчати культури інших народів, а іноді і наслідувати їх у своєму регіоні завдяки духовній близькості до її проявів. Туризм став більш доступним для громадян різних соціальних прошарків, що дає можливість більше подорожувати і дізнаватися про життя та культуру різних континентів і народів. За останні десятиліття з'явилося багато програм та способів лояльності подорожуванню незалежно від статків, а саме пересування автостопом, проживання за допомогою каучсёрфінгу та надання послуг по бартеру. Все це активно впливає на зростання кількості подорожей та обміну культурним досвідом (Веретено, 2018: 9).

Як зазначає Т. Семігіна, надзвичайної важливості у світі набувають принципи плюралізму, толерантності й неупередженості. Так, Європейський суд по правах людини визнав, що плюралізм базується на «справжньому визнанні й повазі розмаїття та динаміки культурних тенденцій, етнічної і культурної ідентичності, релігійних переконань, ідей і концепцій у сфері мистецтва, літератури та в соціально-економічній сфері» (Гейдисайд проти Великої Британії, постанова від 7.12.1976, серія А №24) і що «гармонійна взаємодія різних людей і груп відіграє важливу роль у досягненні соціальної злагоди» (Торжелік та інші проти Польщі, № 44158/98, 17.02.2004).

Отже, важливим аспектом у соціокультурній діяльності на даний момент є забезпечення міжкультурного діалогу, адже саме діалог між різними країнами забезпечує мир та краще розуміння іншого народу через його традиції і звичаю. В сучасній політиці одним із важливих аспектів взаємодії між лідерами або представниками різних країн є саме занурення та освоєння на власному досвіді культурної спадщини опонента, з повагою та толерантністю з обох сторін. Так живучі у різних країнах але проводячи певні взаємні культурні ритуали ми маємо можливість йти одним шляхом, що об'єднує нас (Семігіна, 2018: 95).

Розглядаючи питання соціальної культури суспільства, В. Васильченко звертає увагу на Білу книгу з міжкультурного діалогу «Жити разом у

рівності й гідності» яка підіймає неймовірно важливі, особливо в сьогоденні питання, а саме толерантності, рівності, взаємної поваги між людьми різної расової приналежності, національностей, культур, гендеру, політичних поглядів. Міжкультурний діалог є одним з головних завдань Ради Європи – саме цей аспект виступає центральним в темі вивчення даної книги (Васильченко, 2013: 85).

За останні роки культурне течії набувають нового подиху у проявах свого різноманіття. Європа стала привабливою і доступною для мігрантів, що шукають кращого життя і в цих пошуках освоюють нові землі везучи з собою власні традиції і звичаї регіону з якого прибули. А великі осередки певної діаспори освоюючись в певному місті вносять вагомий вплив на напрям розвитку її культури. На сучасному етапі культурний аспект суспільства проявляється в контексті зайнятості певною діяльністю у вільний час, що загалом можемо назвати терміном «дозвілля».

Поняття «дозвілля» розуміється як вільний час, відпочинок, рекреація, час для гри, перерва, розваги та тому подібні. На даний момент дозвілля відіграє не менш важливу роль ніж робота. Зацікавленість якісним проведенням вільного часу викликана фактором соціально-економічного розвитку адже збалансований графік проведення робочої діяльності та відпочинку позитивно впливає на якість виконаної роботи працівників та гарний фізично-емоційний стан осіб, що в на час є особливо актуальним (Саррі, 1996: 59).

Всі означені загальносвітові тенденції безумовно впливають і на розвиток соціальної роботи як сфери людської діяльності. В Україні ХХІ століття особливо гостро постало питання забезпечення соціальних допомог – захист працездатних осіб, непрацездатних, людей похилого віку, дітей та підтримка кожної людини, яка втратила джерела засобів до існування з незалежних від неї причин, є загальновизнаною домінантою державотворення в цивілізованому суспільстві і знаходить своє правове закріплення в законодавчих та інших нормативно-правових актах.

На думку І. Іванової, питання організації та здійснення соціальних допомог не є новими в діяльності нашої держави, але вони не втрачають актуальності: формуються нові підходи до цього поняття, змінюється роль держави, розвиваються нові інститути соціального захисту. Проблема, між іншим, полягає в тому, що на сьогоднішній день це вже зрозуміли в багатьох країнах світу. Про це, зокрема, свідчить імідж соціального працівника, який з другої половини ХХ ст. набув величності в країнах Західної Європи, де зазначена професія

й покликання огорнуті високою повагою й пошаною (Тюптя, Іванова, 2018: 315).

Здавалося б, в Україні, філософська думка якої має екзистенційний характер, що передбачає домінування проблем, які мають безпосереднє відношення до людини, сенсу її життя та ґрунтується на принципі кордоцентризму (переважання почуття, а не логічного міркування; образу, а не поняття), професія соціального працівника мала б цінуватися належним чином, але реальність засвідчує, що, опинившись у вирії змін, наша країна вирішувала глобальні питання міжнародного масштабу, а близьке й зрозуміле відсунулося вдалечінь. Однак та ситуація, що склалася на сході країни й позначилася на житті усіх українців, потребуючи свого розв'язання, як вважає Ю. Стрельцов, сама намітила наступні перспективні напрями розвитку соціальної роботи, які сьогодні вже активно впроваджуються в життя: 1) волонтерський рух; 2) соціальну роботу з вимушеними переселенцями; 3) соціально-психологічну допомогу воїнам АТО; 4) соціальну допомогу тим українцям, які залишилися на окупованих територіях (Стрельцов, 2013: 20).

При цьому, як рекомендує Н. Шмельова, не слід забувати, що продовжують очікувати (а хтось, вже не очікуючи, надзвичайно потребує) на соціальну допомогу й соціальний захист уразливі верстви населення, представники національних меншин тощо. Так, необхідною й важливою є сьогодні соціальна робота з конкретними групами клієнтів з урахуванням специфіки кожної групи: діти; обдаровані діти; підлітки; обдарована молодь; сироти; залежні; інваліди; люди похилого віку; жінки; багатодітні сім'ї; неповні сім'ї; неблагополучні сім'ї тощо (Шмельов, 2012: 90).

Однією з провідних тенденцій, яка здійснює вплив на розвиток соціальної роботи в соціокультурному контексті сьогодні є реформа децентралізації. Саме вона сприяла розвитку соціальної роботи на рівні громади. За визначенням Т. Семигіної, соціальна робота в громаді – метод, заснований на аналізі життєвого рівня громади з метою розв'язання соціальних проблем, підвищення рівня надання послуг та активізації членів громади через проведення відповідних акцій і заходів. Відносини у сфері соціальної роботи в громаді будуються за принципом «знизу-вгору» (Семигіна, 2018: 35).

Соціальна робота в громаді, де соціальному працівникові належить багатофункціональна роль, набуває в Україні ХХІ століття особливого звучання й значення (Рис. 1.).

Вивчаючи соціокультурну діяльність важливо враховувати тенденції розвитку даної сфери,



Рис. 1. Функції соціального працівника в громаді

зادля зменшення негативних та посилення потенціалу позитивних (Табл. 1).

На думку А. Рижанової, слід пам'ятати, що соціальна робота як вид суспільної діяльності покликана виконувати низку надзвичайно важливих завдань, серед яких основними є:

- 1) покращення соціального самопочуття людини;
- 2) удосконалення умов та якості життя людини;
- 3) забезпечення функціонування соціальної системи;
- 4) установка на встановлення гармонійних зв'язків і взаємин в системі «людина-світ», починаючи з гармонізації відносин у сім'ї й поширюючись на родину, громаду, суспільство в цілому, що наслідком своїм матиме зниження конфліктів та покращення в усіх сферах людської життєдіяльності (Рижанова, 2017: 170).

Розглядаючи поняття, які складають категорію «соціокультурна діяльність» можемо дійти висновку, що «соціальне» постає суб'єктом діяльності, а «культурне» сферою його активності. Соціокультурна діяльність сприяє: пізнавальному розвитку особистості; розкриттю аксіологічного (ціннісного) потенціалу людини; розвитку творчих здібностей людини; формуванню комунікативного потенціалу особистості; соціальному захисту людини.

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку України як демократичної держави у добу глобалізації та цивілізаційного розвитку роль культури набуває все більшого значення. Дякуючи культурі соціум може втілювати творчий потенціал, долучитись до здобутків цивілізації, зберігаючи та доповнюючи не лише матеріальні, науково-тех-

нічні, інтелектуальні надбання батьківщини, але й її історико-культурну спадщину.

Висновки. Процес становлення соціальної роботи в Україні буде поглиблюватися під впливом суспільних запитів епохи і власного розвитку. На даний момент її розуміння відійшло від традиційної благодійності або ж державної системи закладів соціального забезпечення. У сьогоденні соціальна робота розглядається як різноманітна суспільна практика, перспективна наукова сфера, навчальна дисципліна. В Україні XXI століття все більш актуальним стає осмислення, наукове і методичне обґрунтування, з ускладненням і розширенням завдань соціальної роботи, проводиться високоякісна підготовка спеціалістів.

У майбутньому соціальна робота здатна вплинути на формування в Україні громадянського суспільства, правової, соціальної, демократичної держави що служитиме на благо людям. Щоб цього досягнути в країні вже є як матеріальні так і духовні основи. Наша держава це країна добрих, порядних людей, що високо розвинуті і цінують та накопичують надбання спадщини. Наших науковців соціальної роботи таких як А. Макаренко, Г. Сковорода, Т. Шевченка, В. Сухомлинського знають по всьому світу, завдяки їх надбанням. Для реалізації поставлених цілей потрібна тверда воля держави, справедливість законів і їх виконання, загальна система конструктивного підходу для виходу з кризових ситуацій та їх уникнення, розбудова суспільства з гуманним вирішенням проблем та цивілізованим підходом. Соціальна робота сприятиме даним благородним цілям та слугуватиме людям.

Тенденції розвитку соціокультурної сфери соціальної роботи

№ п/ч	Тенденції розвитку соціокультурної сфери	
	Позитивні	Негативні
1	Відновлення громадських і патріотичних напрямів виховання молодого покоління. Молодь яка знає свою історію, пишається та поважає вклад своїх предків є активним учасником суспільного життя та свідомим громадянином держави, в якій проживає.	Неспроможність засвоєння та повноцінного використання інформаційно-технологічного потенціалу, що постійно зростає та розвивається.
2	Посилення проявів творчості в соціо-культурному контексті серед громадян.	Зростаючі темпи розшарування суспільства, збільшення показників стратифікації соціуму за різними ознаками.
3	Активна взаємодія інституцій освітньої, соціальної, культурної сфери, які підвищують вплив на різні соціальні групи.	Глобалізація культурної сфери через загальний вплив західних зразків на міжнародне суспільство.
4	Розвиток громадських об'єднань (державних і недержавних), спонукає до реалізації творчих проєктів відповідно до напрямку діяльності організації та території впливу.	Комерціалізація суспільного життя.
5	Збагачення соціокультурної галузі новими напрямками діяльності в сфері відпочинку.	Зниження духовності суспільства, переорієнтація соціуму з духовних цінностей на матеріальні, гедоністичні ціннісні орієнтири.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О., Веретенко Т., Зверева І. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2013. 321 с.
2. Васильченко О. Професійні цінності соціальної роботи: соціокультурний аспект. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2013. Вип. 3 (19). С. 83-89.
3. Веретенко І. Розвиток соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України (кінець ХХ-початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 20 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: за ред. проф. І. Зверевої. К.: Універсум. 2012. 536 с.
5. Зверева І., Безпалько О., Харченко С. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник. К.: Науковий світ. 2013. 117 с.
6. Рижанова А. Соціокультурні технології та соціально-педагогічна діяльність в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5 (69). С. 167-175.
7. Саррі Р. Відбір студентів і навчання їх соціальної роботи. / За ред. Ш. Рамон. Амстердам, 1996. С. 59-69.
8. Семигіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. С. 90-194.
9. Соціальна робота в Україні. Нормативна база. *Збірник урядових нормативних актів України, Європи і світу. Серія «Соціальна робота»*. Харків: Права людини. 2020. 768 с.
10. Стрельцов Ю. Розвиток соціокультурної діяльності. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2013. № 7. С. 16-25.
11. Тюптя Л., Іванова І. Соціальна робота. Теорія і практика : навчальний посібник. Харків: Основа, 2018. 574 с.
12. Шмельова Н. Ціннісні орієнтації, мотивації і психологічні установки в професійній підготовці соціального працівника. *Питання психології*. 2012. № 3. С. 77-97.

REFERENCES

1. Bezpalko O., Veretenko T., Zvierieva I. *Sotsialna pedahohika: navchalnyi posibnyk*. [Social pedagogy: a textbook]. K.: Akademvydav, 2013. 321 p. [in Ukrainian].
2. Vasylychenko O. *Profesiini tsinnosti sotsialnoi roboty: sotsiokulturnyi aspekt*. [Professional values of social work: socio-cultural aspect]. *Visnyk NTUU «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*. 2013. Vyp. 3 (19). P. 83-89 [in Ukrainian].
3. Veretenko I. *Rozvytok sotsialno-pedahohichnoi roboty v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI stolittia)*. [Development of social and pedagogical work in secondary schools of Ukraine (late XX-early XXI century)] avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Kyiv, 2018. 20 p. [in Ukrainian].
4. *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [4. Encyclopedia for social workers] za red. prof. I. Zvierievoi. K.: Universum. 2012. 536 p. [in Ukrainian].
5. Zvierieva I., Bezpalko O., Kharchenko S. *Sotsialna robota v Ukraini* [Social work in Ukraine]. navchalnyi posibnyk. K.: Naukovyi svit. 2013. 117 p. [in Ukrainian].

6. Ryzhanova A. Sotsiokulturni tekhnolohii ta sotsialno-pedahohichna diialnist v umovakh informatsiinoho suspilstva. [Socio-cultural technologies and socio-pedagogical activities in the information society]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2017. № 5 (69). pp. 167-175 [in Ukrainian].
7. Sarri R. Vidbir studentiv i navchannia yikh sotsialnoi roboty [Selection of students and training of their social work]. Za red. Sh. Ramon. Amsterdam, 1996. pp. 59-69 [in Ukrainian].
8. Semyhina T. Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii. [Development of own theories of social work: global tendencies]. K.: KNU im. Tarasa Shevchenka, 2018. pp. 90-194 [in Ukrainian].
9. Sotsialna robota v Ukraini. Normatyvna baza. [Social work in Ukraine. Regulatory framework]. Zbirnyk uriadovykh normatyvnykh aktiv Ukrainy, Yevropy i svitu. Seriia «Sotsialna robota». Kharkiv: Prava liudyny. 2020. 768 p. [in Ukrainian].
10. Streltsov Yu. Rozvytok sotsiokulturnoi diialnosti. [Development of socio-cultural activities]. Sotsialna polityka i sotsialna robota. 2013. № 7. pp. 16-25 [in Ukrainian].
11. Tiuptia L., Ivanova I. Sotsialna robota. Teoriia i praktyka: navchalnyi posibnyk. [Social work. Theory and practice]. Kharkiv: Osnova, 2018. 574 p. [in Ukrainian].
12. Shmelova N. Tsinnisni oriantatsii, motyvatsii i psykhologichni ustanovky v profesiinii pidhotovtsi sotsialnoho pratsivnyka. [Value orientations, motivations and psychological attitudes in the training of a social worker]. Pytannia psykhologhii. 2012. № 3. pp. 77-97 [in Ukrainian].

УДК 373:31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-25>**Юлія ПОПЕЛИШИН,**

orcid.org/0000-0003-0637-222X

*аспірант кафедри педагогіки і методики дошкільної та початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) popelyshnyuliana@gmail.com*

ВПРОВАДЖЕННЯ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Розвиток держави неможливий без удосконалення системи початкової освіти, головним завданням якої на етапі її модернізації є створення належних умов для отримання учнями знань, забезпечення дієвої особистісно орієнтованої освітньої системи, реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації. Канада – одна з країн, у якій освіті приділяється особлива увага, тому її досвід вартий вивчення і впровадження в Україні. Мета статті – вивчення канадського досвіду початкової школи і можливості його впровадження в Україні. З'ясовано, що сучасна початкова школа покликана забезпечити досягнення освітніх результатів учнів, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації та інтеграції дітей у соціокультурний простір із врахуванням здібностей і можливостей кожного учня. Встановлено, що впровадження в Україні прогресивного досвіду Канади в початковій освіті, становить значний науковий інтерес. У результаті проведеного дослідження встановлено, що у Канаді загальна кількість тижневих навчальних годин для учнів 1 і 2 класів складає 25 год., для 3-6 класів також 25 годин. А в Україні для учнів 1 і 2 класів – 48 годин, для 3 і 4 класів – 52 години. Визначено, що згідно з Концепцією Нової української школи результати оцінювання знань учнів 1-4 класів рекомендовано відображати таким чином: у 1-2 класах – вербальною оцінкою; у 3-4 класах – вербальною або рівневою оцінкою за вибором освітнього закладу. У початковій школі Канади оцінка може мати буквене позначення, «+» або «-», або відображатись за 100% шкалою. Проаналізовано та проведено порівняння шести ключових компетенцій для початкової школи, представлених Радою міністрів освіти Канади, та десяти ключових компетенцій, визначених Концепцією Нової української школи. На основі аналізу канадської системи початкової освіти вважаємо доцільним зменшення навчального навантаження учнів початкової школи України з метою уникнення перевантаження дітей. Перспективи подальших наукових досліджень у даному напрямку пов'язані із формуванням в учнів початкової школи мовленнєвої компетентності на уроках української мови.

Ключові слова: *початкова школа, початкова освіта, компетенції, оцінювання, обов'язкові предмети, Канада, Україна.*

Yuliia POPELYSHYN,

orcid.org/0000-0003-0637-222X

*Postgraduate student at the the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) popelyshnyuliana@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF CANADIAN PRIMARY SCHOOL EXPERIENCE IN UKRAINE

The development of the state is impossible without improving the system of primary education, the main task of which at the stage of its modernization is to create appropriate conditions for students to acquire knowledge, ensure an effective personality-oriented educational system, implement the principles of democratization, humanization and individualization. The development of the state is impossible without improving the system of primary education, the main task of which at the stage of its modernization is to create appropriate conditions for students to acquire knowledge, ensure an effective personality-oriented educational system, implement the principles of democratization, humanization and individualization. It was found that the modern primary school is designed to ensure the achievement of educational results of students, to create conditions for the potential of self-knowledge, self-esteem, self-realization and integration of children into the socio-cultural space, taking into account the abilities and capabilities of each student. It has been established that the introduction of Canada's progressive experience in primary education in Ukraine is of considerable scientific interest. A comparison of six key competencies for primary school, presented by the Council of Ministers of Education of Canada, and ten key competencies defined by the New Ukrainian School Concept was analyzed and compared. As a result of the study, it was found that in Canada, the total number of weekly teaching hours for students in grades 1 and 2 is 25 hours, for grades 3-6 also 25 hours. And in Ukraine for students of 1st and 2nd grades – 48 hours, for 3rd and 4th grades – 52 hours. It is determined that according to the Concept of the New Ukrainian School, the results of assessment of knowledge of students of grades 1-4 are recommended to be reflected as follows: in grades 1-2 - verbal

assessment; in grades 3-4 - verbal or level assessment at the choice of the educational institution. In a Canadian primary school, a grade can be alphabetical, "+" or "-", or displayed on a 100 % scale. Based on the analysis of the Canadian primary education system, we consider it appropriate to reduce the workload of primary school students in Ukraine in order to avoid overloading children. Prospects for further research in this area are associated with the formation of primary school students' speech competence in Ukrainian language lessons.

Key words: primary school, primary education, competencies, assessment, compulsory subjects, Canada, Ukraine.

Постановка проблеми. Основною цільовою функцією системи освіти є забезпечення ефективної діяльності закладів освіти та надання якісних освітніх послуг. У багатьох зарубіжних країнах імплементовані та функціонують програми асекурації якісних освітніх послуг, визначені в положеннях національної політики щодо забезпечення якісної початкової освіти. Для закладів освіти в Україні актуальною тенденцією вдосконалення системи початкової освіти є зміщення пріоритету з максимальної економії державних ресурсів при наданні освітніх послуг на максимальну ефективність їх використання.

Розвиток держави неможливий без удосконалення системи початкової освіти, головним завданням якої на етапі її модернізації є створення належних умов для отримання учнями знань, забезпечення дієвої особистісно орієнтованої освітньої системи, реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтеграції педагогічного процесу. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню життєвої компетентності учнів, їх фізичної та психологічної готовності до виконання нової соціальної ролі. Канада – одна з країн, у якій освіті приділяється особлива увага, тому її досвід вартий вивчення і впровадження в Україні.

Аналіз досліджень. Питання реформування початкової освіти в Україні у контексті впровадження канадського досвіду досліджувала незначна кількість науковців. Зокрема, проблеми початкової освіти в Україні вивчали Кремень В., Романчук А.І., Friedman O., Trines S.; особливості організації навчання у початкових класах Канади та перспективи їх запровадження в українській освітній простір розглянули у своїх наукових працях Хомич О.О., Shturba A. Зважаючи на невелику кількість досліджень, проблема впровадження канадського досвіду початкової школи в Україні залишається актуальною і потребує подальших наукових досліджень.

Мета статті – вивчення канадського досвіду початкової школи і можливості його впровадження в Україні.

Виклад основного матеріалу. Початковий рівень освіти є основним етапом шкільного навчання, адже саме тут закладається фундамент для формування особистості майбутнього громадянина. Початкова освіта покликана забезпечити

подальше формування та всебічний розвиток дитини, виявити та розвинути її здібності у різних видах діяльності, створити умови для оволодіння базовим рівнем освіти та здатністю навчатися протягом усього життя (Романчук, 2018: 180-181).

Головне завдання початкової школи – навчити учнів здобувати знання, формувати наполегливість, цілеспрямованість, бажання і здатність учитися самостійно, з інтересом і задоволенням, здійснювати пошук істини, життєвих цінностей в умовах навчального діалогу, співробітництва та взаєморозуміння між учнем і вчителем (Кремень, 2003: 7). Щоб сформувати в учнів уміння вчитися, раціонально здобувати знання, важливо розвивати у них комплекс різноманітних організаційних та інтелектуальних навичок, які забезпечують самостійність у навчанні (Shturba, 2021: 62).

У системі початкової освіти в Україні відбулися докорінні зміни. Українські першокласники з 1 вересня 2018 року навчаються за новим Державним стандартом початкової освіти, затвердженим Кабінетом Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87. (ДСПО, 2018). Стандарт, розроблений у рамках реформи «Нова українська школа» відповідно до Закону України «Про освіту», визначає основні вимоги до початкової освіти в Україні (Про освіту, 2017). Скиба М. зазначає, що Нова українська школа працює на основі педагогіки партнерства, яка ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнем та батьками (Скиба, 2019).

Для дослідження можливості впровадження в українських школах компетентнісного навчання, метою якого є виховання громадянина з активною життєвою позицією, доцільно проаналізувати досвід країн, які досягли значних успіхів в оновленні навчального процесу у початковій школі відповідно до сучасних вимог. Оскільки освітня система Канади за результатами PISA посідає 8 місце та вважається однією із найкращих освітніх систем у світі (PISA, 2019), досвід організації початкової освіти у Канаді викликає значний науковий інтерес у контексті його впровадження в Україні.

Особливістю канадської освіти є те, що всі навчальні заклади підпорядковуються провінційним урядам і кожна з провінцій самостійно

визначає параметри навчання і структуру системи освіти.

Шкільна освіта в Канаді побудована за американською моделлю, знаменитою своїм прогресивним підходом до навчального процесу та націленістю на формування ініціативної, відповідальної та всебічно розвиненої особистості. Навчальна програма початкової школи відповідає віковим категоріям учнів і розроблена таким чином, щоб допомогти їм якнайповніше розкрити свій потенціал, синтезувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення, спілкуватися та процвітати у глобальному суспільстві. Потреби учнів різноманітні, тому зміст навчальної програми передбачає розвиток знань та навичок усіх учнів (TOCG, 2019).

Початкова освіта обов'язкова у всіх провінціях і триває з 1 по 6 або по 8 клас (з 6 до 11 або 13 років). У деяких провінціях 7-8 класи виділяють в окрему проміжну категорію – middle school. Залежно від класу формується перелік обов'язкових предметів і предметів, які учень обирає за власним бажанням. У Канаді в англійській початковій школі другою мовою є французька (у школах із основною французькою мовою, шкільне управління може запропонувати обрати другою мовою поглиблену французьку, або англійську). У провінціях Онтаріо та Нью-Брансвік початкова освіта триває з 1 по 8 класи, тому до обов'язкових предметів у 7 та 8 класах додається історія і географія.

Нерозподілені години з основних дисциплін у початковій школі Канади включають додаткові предмети: міжнародні мови, розвиток англійської грамотності, французьку як другу мову, бізнес-дослідження, канадські та світові дослідження, комп'ютерні технології, управління та кар'єрну освіту, додатковий курс здоров'я та фізичної культури, додатковий курс математики, соціальні та гуманітарні дисципліни тощо.

У всіх провінціях перехід до наступного класу, а також перехід з початкової до середньої школи здійснюється на розсуд окремих шкіл за результатами зданих предметів, а не стандартизованих іспитів (Mingyue, 2017).

Для порівняння в Україні початкову освіту здобувають з 6 років, навчання триває чотири роки. Цикл навчання включає дві фази: перша фаза – 1 та 2 класи – полягає в адаптації дітей до школи в ігровій формі; друга фаза – 3 та 4 класи – зосереджена на розвитку в учнів відповідальності та незалежності. Зарахування у перший клас здійснюється відповідно до місця проживання дитини. Кожна школа обслуговує певний район і гарантує місце для всіх дітей шкільного віку, які

проживають у цьому районі. Навчальна програма включає читання, письмо, математику, фізичну культуру, природу, мистецтво і музику та ін. Після закінчення 4 класу учні складають державний іспит, який оцінює їх успішність з української (або іншої рідної мови), читання та математики (Friedman, Trines, 2019).

У таблиці 1 узагальнено інформацію щодо обов'язкових предметів, які передбачені навчальною програмою для початкової школи в Канаді та в Україні.

Як видно з таблиці 1, загальна кількість годин на вивчення обов'язкових предметів у Канаді для учнів 1 і 2 класів складає 25 год., для 3-6 класів також 25 годин. В Україні для учнів 1-2 класів – 48 год., для учнів 3 і 4 класів – 52 год. Перелік обов'язкових предметів в Канаді і Україні за змістом дуже схожий, незважаючи на подекуди різні назви і групування. Загальна ж кількість годин в українській початковій школі вдвічі перевищує кількість годин у канадській початковій школі. Вважаємо, що навчальне навантаження у початковій школі не повинно призводити до перевантаження учнів, а має забезпечувати безпечні і здорові умови здобуття освіти. Тому, на нашу думку, доцільно більш детально вивчити канадське Basic school regulation і запровадити позитивний досвід у вітчизняну практику.

Якщо говорити про тривалість уроку для учнів початкових класів, то в Канаді вона різна і визначається шкільним управлінням (Basic school regulation, 2021). В Україні тривалість уроку для учнів 1 класу становить 35 хвилин, для учнів 2-4 класів – 40 хв. (Наказ МОЗ, 2020). Вважаємо м'яку реалізацію ступеневого режиму навчання з 35-хвилинної до 40-хвилинної тривалості уроку цілком виправданою, оскільки вона передбачає поступове введення дитини у шкільне життя. У Канаді для учнів початкової школи передбачено 50 хв. на обід щодня, 2 перерви мінімум по 20 хв., одну вранці, а другу вдень. В Україні для учнів 1 класу перерви між уроками становлять не менше 15 хв., у 2-4 класах – 10 хв., тривалість великої перерви після 2-го і 3-го уроків – 20-30 хв. (Наказ МОЗ, 2020). Формально відмінності у режимі роботи початкової школи в Канаді і в Україні незначні. Скорочена тривалість уроків і наявність достатніх перерв дозволяє не руйнувати психіку дитини, оберігати її від надмірних навантажень, що, в свою чергу, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

Щодо системи оцінювання у початковій школі, то вона покликана допомогти дитині розвинути впевненість у собі і здорову самокритичність,

Таблиця 1

Обов'язкові предмети в початковій школі Канади та України

Канада				Україна			
Перший цикл		Другий і третій цикл		Перший цикл		Другий цикл	
1 і 2 класи		3, 4, 5 і 6 класи		1 і 2 класи		3 і 4 класи	
Обов'язкові предмети	Год.	Обов'язкові предмети	Год.	Обов'язкові предмети	Год.	Обов'язкові предмети	Год.
Мова навчання	9 год.	Мова навчання	7 год.	Українська мова та література	14 год.	Українська мова та література	14 год.
Математика	7 год.	Математика	5 год.	Іноземна мова	5 год.	Іноземна мова	6 год.
Фізкультура та здоров'я	2 год.	Фізкультура та здоров'я	2 год.	Математика	8 год.	Математика	10 год.
Загальний розподілений час	18 год.	Загальний розподілений час	14 год.	Образотворче і музичне мистецтво	4 год.	Образотворче і музичне мистецтво	4 год.
Друга мова (французька чи англійська)		Друга мова (французька чи англійська)		Фізична культура	6 год.	Фізична культура	6 год.
Художня освіта (2 з 4 наступних предметів: драма; образотворче мистецтво; танці; музика).		Художня освіта (2 з 4 наступних предметів, передбачених для першого циклу, 1 з яких вивчається у цьому циклі)		Я досліджую світ (природнича, громадянська, історична, соціальна, галузі, збереження здоров'я)	6 год.	Я досліджую світ (природнича, громадянська, історична, соціальна галузі, збереження здоров'я)	6 год.
Етика та релігійна культура		Етика та релігійна культура		Інформатика, дизайн та технології	3 год.	Інформатика, дизайн та технології	4 год.
		Географія, історія, громадянська освіта		Загальний час	46 год.	Загальний час	50 год.
		Наука і технології		Додаткові години для вивчення предметів, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	2 год.	Додаткові години для вивчення предметів, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	2 год.
Нерозподілені години	7 год.	Нерозподілені години	11 год.	Загальнорічна к-сть навчальних год.	48 год.	Загальнорічна к-сть навчальних год.	52 год.
Загальна к-сть год.	25 год.	Загальна к-сть год.	25 год.				

Примітки: сформовано автором на основі (Basic school regulation, 2021; Навчальні програми, 2021)

або іншими словами здорову самооцінку. Як у Канаді, так і в Україні оцінювання є конфіденційною інформацією, що стосується тільки вчителя, дитини і її батьків. Згідно з Концепцією Нової української школи результати оцінювання знань учнів 1-4 класів рекомендовано відображати таким чином: у 1-2 класах – вербальною оцінкою (оцінювальне судження); у 3-4 класах – вербальною або рівневою оцінкою за вибором освітнього закладу. У початковій школі Канади система оцінок дещо відрізняється від звичної, оскільки оцінки учням виставляють не у балах, а у відсотках, оцінюючи кількість повних і правильних відповідей. Наприклад, 50-60% приблизно відповідає «трійці», 65-75% «четвірці», 80-90% «п'ятірці». На підставі отриманих з усіх предме-

тів оцінок підраховується середній бал (відсоток). Для переходу на наступний курс учень повинен набрати більше 50%. Оцінка також може мати буквене позначення, знак «+» або «-» (таблиця 2).

Код «R» використовують для оцінювання успішності учнів 1-8 класів та складання звітів про їх успішність. Якщо оцінка нижче 50%, то перед продовженням вивчення предмету учень повинен пройти додаткове навчання. Розробляється стратегія для задоволення потреб у навчанні конкретних учнів з метою підвищення їх успішності. Код «I», який свідчить про недостатність доказів для визначення оцінки, використовують у звітах про успішність учнів.

У Канаді учні двічі на рік отримують Report Card – звіт про успішність. У першій частині звіту

Система оцінювання учнів початкової школи в Канаді та Україні

Оцінювання учнів в Канаді			Оцінювання учнів в Україні
1-6 клас		7-8 клас (у провінції Онтаріо та Нью-Брансвіку), %	1-4 клас
Рівень 4+	A+	95-100	«високий» (В)
Рівень 4	A	87-94	
Рівень 4-	A-	80-86	
Рівень 3+	B+	77-79	«достатній» (Д)
Рівень 3	B	73-76	
Рівень 3-	B-	70-72	
Рівень 2+	C+	67-69	«середній» (С)
Рівень 2	C	63-66	
Рівень 2-	C-	60-62	
Рівень 1+	D+	57-59	«початковий» (П)
Рівень 1	D	53-56	
Рівень 1-	D-	50-52	
«R» або нижче 50	«R» або «I»	«R» або «I»	

Примітки: сформовано автором на основі: Методичні рекомендації оцінювання результатів навчання, 2021; Administrative guideline, 2011.

оцінюються характеристики учня (організованість, здатність до самостійної роботи, співпрацю з однокласниками, ініціативність та саморегуляцію) та результати здобутих знань за кожним предметом літерами: E – Excellent (відмінно), G – Good (добре), S – Satisfactory (задовільно), N – Needs Improvement (потребує покращення). За кожен предмет може виставлятися декілька оцінок (за кожний вивчений розділ; у мовних предметах – за читання, письмо, розмовне мовлення, грамотність) (Administrative guideline, 2011).

В Україні з імплементацією Концепції Нової української школи учні початкових класів щосеместрово отримують Свідоцтво досягнень, у якому фіксується рівень досягнень школяра. Оскільки система звітності про успішність учнів в Україні перебуває на етапі становлення, досвід Канади щодо практики імплементації звіту про успішність Report Card має потенціал для покращення системи оцінювання (Попелишин, 2020: 371).

Ще однією актуальною проблемою сучасної початкової освіти є формування компетентностей учнів. У світовій практиці ефективність освіти пов'язують із реалізацією компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на одержання результату.

Рада міністрів освіти Канади розробила глобальні компетенції, які базуються на міцному фундаменті математичної і мовної грамотності та покликані підготувати учнів до вирішення у майбутньому соціальних, економічних, політичних, екологічних питань (Pan-Canadian global competencies, 2017). На 105-му засіданні Ради

міністрів освіти Канади, яке відбулося у 2016 році, окреслено шість ключових компетенцій для початкової школи.

У Концепції Нової української школи наведено 10 ключових компетенцій, необхідних учням початкової школи для особистої реалізації, розвитку і які здатні забезпечити життєвий успіх у сучасному динамічному світі (таблиця 3).

Потрібно зазначити, що 10 ключових компетенцій для початкової школи в Україні мають більш вузький напрямок. Компетенція «спілкування» (із Компетенцій для початкової школи в Канаді), в українській класифікації має два напрямки: спілкування державною мовою та спілкування іноземними мовами, що свідчить про різне ставлення до концепції вивчення мови в обох країнах. У Канаді здатність спілкування не поділяють на індивідуальні навички спілкування іншими мовами. Вивчення мови у цій країні - поширене явище, а не вимога часу чи навчальної програми. В Україні як окрему компетенцію виділяють «можливість спілкування іноземною мовою», оскільки цей аспект проблематичний і вимагає підвищення рівня вивчення іноземних мов.

Компетенція «критичне мислення та вирішення проблем» (із Компетенцій для початкової школи в Канаді), у Концепції Нової української школи відображено як «основні компетентності у природничих науках і технологіях» та «математична компетентність». У канадській освіті глобальні компетенції базуються «на міцних засадах рахунку та грамотності». У системі української початкової освіти більше уваги повинно приділя-

Компетенції для початкової школи в Канаді та Україні

Компетенції для початкової школи в Канаді	Компетенції для початкової школи в Україні
1. <i>Критичне мислення та вирішення проблем</i> – вирішення складних питань та проблем шляхом обробки та аналізу інформації для прийняття обґрунтованих суджень та рішень.	1. <i>Спілкування державною мовою</i> (і рідною мовою, якщо вона відрізняється). Здатність у мовленні та письмі висловлювати та інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти та погляди: слухаючи, говорячи, читаючи, пишучи та використовуючи мультимедіа.
2. <i>Інновації, творчість та підприємництво</i> – здатність втілювати ідеї в дії для задоволення потреб громади.	2. <i>Спілкування іноземними мовами</i> . Вміння адекватно розуміти поняття, висловлені іноземною мовою, висловлювати як у мовленні, так і письмово ідеї, думки, почуття, факти та погляди.
3. <i>Співпраця</i> – взаємодія когнітивних, міжособистісних та внутрішньоособистісних компетентностей, необхідних для ефективної та етичної участі у команді.	3. <i>Математична компетентність</i> . Культура логічного та алгоритмічного мислення. Уміння використовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення практичних завдань у різних сферах діяльності.
4. <i>Спілкування (комунікація)</i> – вираження змісту певної теми у різних контекстах для різної аудиторії та різних цілей.	4. <i>Основні компетентності у природничих науках і технологіях</i> . Вміння застосовувати наукові методи для спостереження, аналізу, формулювання гіпотез, збору даних, проведення експериментів та аналізу їх результатів.
5. <i>Глобальна громадянська та сталий розвиток</i> – розуміння екологічних, економічних та соціальних проблем, їх взаємозв'язку і впливу на окремих людей, суспільство та країни; пропагування принципів справедливості, прав людини тощо.	5. <i>Інформаційно-цифрова компетентність</i> передбачає впевненість та критичну оцінку при використанні ІКТ для виробництва, дослідження, обробки та обміну інформацією на робочому місці, суспільстві та в особистому спілкуванні.
6. <i>Навчати вчитися, формування самоусвідомлення і самореалізації</i> – усвідомлювати та проявляти свободу дій у процесі навчання, включаючи розвиток схильностей, що підтримують мотивацію, наполегливість, стійкість та саморегуляцію; віра у здатність навчатися.	6. <i>Уміння вчитися упродовж життя</i> . Здатність шукати та оволодівати новими знаннями, здобувати нові навички, організувати навчальний процес шляхом ефективного управління ресурсами та інформаційним потоком, здатність оцінювати власні навчальні досягнення та вчитися протягом усього життя.
	7. <i>Ініціативність і підприємливість</i> . Здатність генерувати та реалізовувати нові ідеї та ініціативи з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства та нації в цілому.
	8. <i>Соціальна та громадянська компетентності</i> . Вміння працювати з іншими для досягнення результатів, запобігання і вирішення конфліктів, досягнення компромісів.
	9. <i>Обізнаність та самовираження у сфері культури</i> . Вміння цінувати предмети мистецтва, формувати власний художній смак, самостійно висловлювати ідеї, переживання почуття до творів мистецтва.
	10. <i>Екологічна грамотність і здорове життя</i> . Здатність розумно та раціонально використовувати природні ресурси в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища в житті та здоров'ї людини, а також здатність та готовність вести здоровий спосіб життя.

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Pan-Canadian global competencies, 2017; НУШ, 2016).

тися умінню використовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення практичних завдань у різних сферах діяльності.

Канадські компетенції «глобальної громадянськості і сталості» та «співпраці» частково відображаються в українській «соціальній та громадянській компетентності». Простежується тенденція фрагментації при визначенні ключових компетентностей української початкової освіти. Співпраця у вітчизняній школі - це лише частина уроку, певна командна гра чи вправа. Але та ж компетенція у канадській школі має більш широке значення та застосування: учні взаємодіють із різ-

ними спільнотами чи групами та використовують ряд технологій для роботи з іншими людьми.

Канадська компетенція «інновації, творчість та підприємництво» дає можливість сприяти вирішенню складних економічних, соціальних та екологічних проблем для задоволення потреб спільноти різними способами, а також висувати гіпотези та експериментувати із новими стратегіями чи методами для демонстрації лідерства, ініціативи, креативності та винахідливості у ряді творчих процесів тощо. Відповідно до Концепції Нової української школи мета компетенції «ініціативність і підприємливість» - навчити учнів

генерувати нові ідеї та ініціативи з метою підвищення власного соціального статусу та розвитку спільноти.

У канадських компетенціях для початкової школи відсутні математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність та екологічна грамотність і здоровий спосіб життя. Дані компетенції є складовою різних глобальних компетенцій. В Україні екологічна грамотність – одна з ключових компетенцій Концепції Нової української школи. Єдина компетенція, яка повністю збігається і в канадській, і в українській системі початкової освіти - навчання протягом усього життя. Це вимога часу, без якої сучасний громадянин не зможе реалізувати себе як кваліфікованого працівника, свідомого громадянина своєї країни. Невід'ємною складовою цієї компетентності є розвиток емоційного інтелекту для розуміння себе та інших людей (Pan-Canadian global competencies, 2017; НУШ, 2016).

Таким чином, у контексті модернізації освіти в Україні та реформування початкової школи, досвід Канади, як країни з високим рівнем освіти, може стати прикладом для наслідування. Вивчення досвіду інших країн сприятиме побудові освітнього процесу, у якому школа стане місцем, де зростатиме свідомий, активний, розумний, здоровий громадянин. Тому запозичення окремих аспектів формування системи початкової освіти

при реформуванні законодавства про освіту в Україні вважаємо доцільним.

Висновки. Послідовна державна освітня політика сконцентрована на формуванні початкової освіти у напрямку міжнародних та європейських стандартів у даній сфері.

Сучасна школа, як соціально-педагогічна система, покликана забезпечити досягнення освітніх результатів, які відповідають цілям розвитку особистості та сучасним вимогам суспільства. У початковій школі повинні бути створені умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації та інтеграції дітей у соціокультурний простір із врахуванням здібностей і можливостей кожного учня.

Для формування якісної початкової освіти державна освітня політика в Україні повинна реалізовуватися поетапно із використанням досвіду інших країн, зокрема Канади як країни з високим рівнем освіти. На першому етапі реалізації державної освітньої політики необхідно визначити нагальні проблеми у системі функціонування початкових шкіл та управління якістю початкової освіти, а на другому – імплементувати в освітній процес удосконалену нормативно-правову базу.

Перспективи подальших наукових досліджень у даному напрямку пов'язані із формуванням в учнів початкової школи мовленнєвої компетентності на уроках української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Administrative guideline. Assessment, Evaluation, Grading and Reporting Guideline: Grades (2011), pp. 1 – 12. Retrieved from: <https://www.nearnorthschools.ca/administrative-guideline-assessment-evaluation-and-reporting-guideline-grades-1-12/> (accessed 20 August 2021).
2. Basic school regulation for preschool, elementary and secondary education. Education Act (2021). *Québec Official Publisher*. Retrieved from: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208%20.pdf> (accessed 20 August 2021).
3. Friedman O., Trines S. (2019). Education in Ukraine. WENR. Retrieved from: <https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine> (accessed 20 August 2021).
4. Mingyue C. (2017). Education in Canada. WENR. Retrieved from: [://wenr.wes.org/2017.2017/09/education-in-canada](https://wenr.wes.org/2017.2017/09/education-in-canada) (accessed 23 August 2021).
5. Pan-Canadian global competencies (2017). Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from: [://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf) (accessed 23 August 2021).
6. PISA 2018 Results (2019). *Combined executive summaries*, vol. I, II & III. OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf (accessed 23 August 2021).
7. Shturba A. (2021). Review of pan-canadian global competencies in the context of the reforming of primary education in Ukraine. *Pedagogy and Education Management Review*, no 2, pp. 60–67.
8. The Ontario curriculum grades 1-8 (2019). *Health and physical education*. Retrieved from: <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/db4cea83-51a1-458d-838a-4c31be56bc35/2019-health-physical-education-elem-PUBLIC.pdf> (accessed 23 August 2021).
9. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Верховна Рада України.
10. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
11. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Вища школа*. 2003. № 1. С. 3–11.

12. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4-х класів закладів загальної середньої освіти: Наказ МОН України від 13.07.2021 № 813.

13. Навчальні програми для 1-4 класів. Програми Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 13.08.2021).

14. Попелишин Ю.П. Особливості організації навчання у початкових класах Канади та перспективи їх запровадження в українській освітній простір. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 17-18 серпня 2020 р. Педагогічні науки*. Дніпро, 2020. С. 370-372.

15. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти: Наказ МОЗ України від 25.09.2020 № 2205.

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.

17. Романчук А.І. Актуальні проблеми реформування початкової освіти України в сучасних умовах. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 140. С. 180-185.

18. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення 13.08.2021).

REFERENCES

1. Administrative guideline. Assessment, Evaluation, Grading and Reporting Guideline: Grades (2011), pp. 1–12. Retrieved from: <https://www.nearnorthschools.ca/administrative-guideline-assessment-evaluation-and-reporting-guideline-grades-1-12/> (accessed 20 August 2021).

2. Basic school regulation for preschool, elementary and secondary education. Education Act (2021). *Québec Official Publisher*. Retrieved from: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208%20.pdf> (accessed 20 August 2021).

3. Friedman O., Trines S. (2019). Education in Ukraine. *WENR*. Retrieved from: <https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine> (accessed 20 August 2021).

4. Mingyue C. (2017). Education in Canada. *WENR*. Retrieved from: [://wenr.wes.org/2017.2017/09/education-in-canada](https://wenr.wes.org/2017.2017/09/education-in-canada) (accessed 23 August 2021).

5. Pan-Canadian global competencies (2017). Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from: [://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf) (accessed 23 August 2021).

6. PISA 2018 Results (2019). *Combined executive summaries*, vol. I, II & III. OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf (accessed 23 August 2021).

7. Shturba A. (2021). Review of pan-canadian global competencies in the context of the reforming of primary education in Ukraine. *Pedagogy and Education Management Review*, no 2, pp. 60–67.

8. The Ontario curriculum grades 1-8 (2019). *Health and physical education*. Retrieved from: <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/db4cea83-51a1-458d-838a-4c31be56bc35/2019-health-physical-education-elem-PUBLIC.pdf> (accessed 23 August 2021).

9. Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity [State standard of primary education] (2018). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 ljutogho 2018 r. No 87 / Verkhovna Rada Ukrainy.

10. Konceptija realizaciji derzhavnoji polityky u sferi reformuvannja zagaljnoji serednjoji osvity «Nova ukrajinsjka shkola» na period do 2029 roku [The concept of implementing the state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029] (2016). Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 ghrudnja 2016 r. No 988-r.

11. Kremenj V. (2003). Pidgotovka vchytelja v umovakh perekhodu zagaljnoosvitnjoji shkoly na novyj zmist, strukturu i 12-richnyj termin navchannja [Teacher training in the context of the transition of secondary school to a new content, structure and 12-year term of study]. *Vyšsha shkola*, no 1, pp. 3–11.

12. Metodichni rekomendaciji shhodo ocinjuvannja rezuljtativ navchannja uchniv 1-4- kh klasiv zakladiv zagaljnoji serednjoji osvity [Methodical recommendations for assessing the learning outcomes of students in grades 1-4 of general secondary education] (2021). Nakaz MON Ukrainy vid 13.07.2021 No 813.

13. Navchalni prohramy dlja 1-4 klasiv. Prohramy Novoji ukrajinsjkoji shkoly [Curricula for grades 1-4. New Ukrainian school programs] (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (accessed 13 August 2021).

14. Popelyshyn Ju.P. (2020). Osoblyvosti orghanizaciji navchannja u pochatkovykh klasakh Kanady ta perspektyvy jikh zaprovadzhennja v ukrajinsjkyj osvitnij prostir [Features of the organization of education in the primary grades of Canada and the prospects of their introduction into the Ukrainian educational space]. *Proceedings of the Integhracija osvity, nauky ta biznesu v suchasnomu seredovyshhi: litni dysputy. Pedagoghichni nauky (Ukraine, Dnipro, August 17-18, 2020)*, Dnipro, pp. 370-372.

15. Pro zatverdzhennja Sanitarnogho rehhlamentu dlja zakladiv zagaljnoji serednjoji osvity [About the statement of Sanitary regulations for establishments of general secondary education] (2020). Nakaz MOZ Ukrainy vid 25.09.2020 No 2205.

16. Pro osvitu [About education] (2017). Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No 2145-VIII.

17. Romanchuk A.I. (2018). Aktualjni problemy reformuvannja pochatkovoji osvity Ukrainy v suchasnykh umovakh [Actual problems of reforming primary education in Ukraine in modern conditions]. *Naukovi zapysky*

Nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu im. M. P. Draghomanova. Serija: Pedagoghichni nauky, vol. 140, pp. 180-185.

18. Skyba M. (2019). Krashhe razom. Shho take pedagoghika partnerstva i navishho vona v NUSh. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (accessed 13 August 2021).

УДК 372.8 - Преподавание отдельных учебных предметов
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-26>

Ayshah RASULOVA,
orcid.org/0000-0003-1643-8579
Doctoral Student at the Department of Pedagogy and Methodology of Education
Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan) *afaqqasimova@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF LIFE SKILLS OF TEENAGERS IN FINE ART CLASSES

The purpose of the article is to analyze the psychological basis of the formation of life skills in high school students in fine arts classes.

Methodology and methods used. The article examines the content of a psychologically correct approach to the inculcation of life skills in senior students in the process of teaching topics in textbooks prepared on the basis of program materials for grades V-IX. The article also analyzes the place, role and importance of psychological features such as emotion, perception, memory, attention, imagination and thinking, which play a role in the development of life skills of high school students.

The main scientific innovation. The article scientifically, theoretically and practically substantiates the importance of the organization of fine arts classes in accordance with the requirements of modern times and their impact on the psychological development of students. When informing high school students about the place of fine arts in life and society, they should involve them in active communication with art and develop their aesthetic attitude to art. At this time, students acquire rich life skills. The acquisition of life skills by students in the fine arts classes not only forms their aesthetic and artistic tastes, but also ensures their personality-oriented development. For this purpose, first of all, there is a need to determine the psychological basis of the formation of life skills of high school students in fine arts classes. All this is analyzed in the article. The above can be considered as scientific innovations of the article.

The results of the study.

- It has been determined how important it is to follow the new teaching principles in the process of teaching fine arts.
- There is a need to correctly define the psychological basis of the formation of life skills of adolescent students in fine arts classes. Because it is important to properly identify the psychological basis of this work in order to acquaint senior students with works of fine arts, to reveal, develop and form life skills in the field of teaching and analyzing these works.
- Under the guidance of a teacher, the creativity of adolescent students acquires new features. At the same time, the importance of the developmental, activating training methods applied increases.
- The educator should take into account the interests of Teenagers and choose topics that allow each student to have a positive emotional response to the task, and as a result, the child can both demonstrate and develop creativity.

Key words: fine arts, life skills, psychological approaches, psychological features, motives for action

Айшан РАСУЛОВА,
orcid.org/0000-0003-1643-8579
докторант кафедри педагогіки і методики виховання
Гянджінського державного університету
(Гянджа, Азербайджан) *afaqqasimova@bk.ru*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК ПІДЛІТКІВ НА КЛАСАХ ЗОБРАЖЕННЯ

Метою статті є аналіз психологічних основ формування життєвих навичок у старшокласників на уроках образотворчого мистецтва.

Використовувана методологія і методи. У статті розглядається зміст психологічно правильного підходу до прищеплювання життєвих навичок старшокласникам в процесі викладання тем в підручниках, підготовлених на основі програмних матеріалів для V-IX класів. У статті також аналізуються місце, роль і значення таких психологічних особливостей, як емоції, сприйняття, пам'ять, увагу, уяву і мислення, які відіграють певну роль у розвитку життєвих навичок старшокласників.

Головний науковий нововведення. У статті науково, теоретично і практично обґрунтовується важливість організації занять образотворчим мистецтвом в відповідно до вимог сучасності та їх вплив на психологічний розвиток учнів. Інформуючи старшокласників про місце образотворчого мистецтва в житті і суспільстві, вони повинні залучати їх до активне спілкування з мистецтвом і розвивати у них естетичне ставлення до мистецтва. В цей час студенти набувають багаті життєві навички. Придбання студентами життєвих навичок на заняттях образотворчим мистецтвом не тільки формує їхні естетичні та художні смаки, а й забезпечує їх осо-

бистісно-орієнтований розвиток. Для цього, перш за все, необхідно визначити психологічні основи формування життєвих навичок старшокласників на заняттях образотворчим мистецтвом. Все це аналізується в статті. Все вищесказане можна розглядати як наукові нововведення статті.

Результати дослідження.

- Було визначено, наскільки важливо дотримуватися нових принципів викладання в процесі викладання образотворчого мистецтва.

- Необхідно правильно визначити психологічні основи формування життєвих навичок учнів-підлітків на заняттях образотворчим мистецтвом. Тому що важливо правильно визначити психологічну основу цієї роботи, щоб познайомити старшокласників з творами образотворчого мистецтва, виявити, розвинути і сформувати життєві навички в галузі викладання і аналізу цих творів.

- Під керівництвом викладача творчість учнів-підлітків набуває нових рис. У той же час зростає важливість застосовуваних розвиваючих, які активізують методів навчання.

- Педагог повинен враховувати інтереси підлітків і вибирати теми, які дозволяють кожному учневі позитивно емоційно відреагувати на завдання, і в результаті дитина може як проявити, так і розвинути творчі здібності.

Ключові слова: *образотворче мистецтво, життєві навички, психологічні підходи, психологічні особливості, мотиви дії.*

Introduction (problem statement). The directives on educational reforms in Azerbaijan require that the younger generation be taught a number of life skills in order to teach them to protect national and spiritual and universal values, to love the Motherland and to appreciate innovations. In accordance with these requirements, urgent tasks are set for subject teachers and all pedagogical staff working in secondary schools to instill in Teenagers the most necessary life skills. In order to successfully solve these tasks, subject teachers have to teach teenagers to protect and develop national-moral and universal values, to equip them with purposeful, planned and organized skills in order to equip them with the most necessary knowledge and skills, there are serious tasks for teachers of fine arts, as well as subject teachers working in secondary schools. Because when teachers of fine arts inform high school students about the places of fine arts in life and society, they actively communicate with art develop their aesthetic attitude to art. At this time, students acquire rich life skills. The acquisition of life skills by students in the fine arts classes not only forms their aesthetic and artistic tastes, but also ensures their personality-oriented development. For this purpose, first of all, there is a need to determine the psychological basis of the formation of life skills of high school students in fine arts classes.

The purpose of the article is to analyze the psychological basis of the formation of life skills in high school students in fine arts classes.

Methodology and methods used. The article examines the content of a psychologically correct approach to the inculcation of life skills in senior students in the process of teaching topics in textbooks prepared on the basis of program materials for grades V-IX. The article also analyzes the place, role and importance of psychological features such as emotion, perception, memory, attention, imagination and

thinking, which play a role in the development of life skills of high school students.

In recent years, publications on the subject have provided students with detailed information about the essence, content, artistic features, and aesthetic value of works of fine arts taught in fine arts classes. The importance of their psychologically correct approach to the inner world of artistic images, to the deep perception of beauty, its easy perception and objective evaluation is emphasized.

According to the requirements of the Fine Arts curriculum, the learning process is based on predetermined outcomes. In this process, the teacher is the “facilitator” who coordinates, guides, and directs, and the students are the creative subjects who learn, research, apply, and present what they have learned. The subject of fine arts plays an important role in the development of students' knowledge and skills, logical, critical and creative thinking, being taught at the level of primary (I-IV grades) and general secondary (V-IX grades). There are many opportunities for students to develop conceptual knowledge and psychomotor skills. The teaching of fine arts is a purposeful process based on mutual understanding and communication between the trainer (teacher) and the learner (student). Although the main goal here is to teach learning (creation), sometimes “teachers” prefer to “teach” as they learn. In this case, the needs of students are not taken into account the learning process is organized regardless of their skills and desires, which in general has a negative impact on the quality of education. Such an approach to the teaching of the subject reduces students' interest in learning, creates self-doubt, deprives them of the desire to describe what they imagine, the ability to apply abstract ideas in real life, reduces the development of creative thinking in various fields (Curriculum on Fine Arts for I-IX Grades of Secondary Schools, 2013, p.46-47).

M. Hamzayev in his book "Age and the basics of pedagogical psychology" shows that the learning activities of Teenagers differ from small schoolchildren in a number of features. First of all, not one teacher, but several teachers start to deal with them. Often, these teachers differ in their behavior, communication style, and teaching style. Different teachers have different requirements for a teenager. This forces teenagers to adapt to each new teacher individually. At the same time, during teenager, a distinctive attitude towards individual teachers begins to manifest itself. Teenagers love some teachers, are disgusted with some, and are indifferent to others (Hemzeyev, M., 2002, p. 51). Therefore, in fine arts classes, it is necessary to make students love to feel, comprehend and appreciate works of fine art. The author also notes that *memory* develops significantly during teenager. Logical memory begins to develop actively. Teenagers prefer to use logical as well as arbitrary memory. Due to this, the development of mechanical memory slows down. Teenagers are becoming more interested in ways to improve memory (Hemzeyev, M., 2002, p. 52).

One of the works published in recent years on the subject is a textbook by M. Akbarova entitled "Fine Arts and its teaching methods". The textbook consists of three parts and is based on the program in accordance with the new standards. The textbook consists of theoretical and practical parts. In the theoretical part takes place: History and types of fine arts; Pedagogical bases of fine arts training; Creative fine arts training in kindergarten. In the experimental part, examples and reviews on fine arts are given (Ekberova, M., 2012).

Analysis of the effects of fine arts and the emotional development of adolescents: There are topics in the curriculum developed for fine arts classes and in textbooks based on that curriculum that in order to bring students closer to those subjects, it is necessary to first adjust their memory, then their attention, and then their imagination and thinking skills. For example, in the fine arts textbook for 6th grade, "Man and Fine Arts", "Painting is the Basis of Fine Arts", "Reality and Fantasy in Painting", "Spectrum and Color Circle", "Color in Painting", "Types of Sculpture In order to involve students in the creative process during the teaching of "Materials and images in sculpture", "Natural forms in ancient columns", "Symbol of elegance and mercy", teachers refer to their skills and competencies to teach students to hear, comprehend, memorize these topics, they must be taught how to filter the imagination. In this regard, psychologists show that all the mental processes of man, his emotions, perception, memory, thinking and

imagination are involved in the creative process. It is also a fact that the role of the imagination in the creative process is more pronounced. Imagination is of exceptional importance, especially in art. Every literary and artistic work has an idea. Unlike in scientific works, the artist-writer reflects this idea through concrete images, and the artist-painter reflects the aesthetic harmony of colors (Seyidov, S., Hemzeyev, M., Mustafayev, T., 2007, p. 342]. Therefore, in the process of teaching the listed topics, it is necessary to prepare students to be careful in this context. Because in order to feel and perceive examples of fine art, it is necessary to pay attention to it purposefully. It is especially useful for teachers to make efforts to develop the attention of students in grades VII-VIII. This is because the fact that students pay attention to examples of fine arts during teenager expands their interest in this field.

There are also peculiarities in the development of attention during teenager. During this period, there are frequent distractions. Major changes in the child's learning activities, changes in needs and interests, the student's attitude to different subjects, teachers, mental states, the abundance of new and colorful impressions, strong impressions associated with the onset of puberty, problems with adulthood, etc. can lead to the manifestation and development of attention, where emotional states manifest themselves (Hemzeyev, M., 2002, p. 53). Such cases are more common in students of VII-VIII grades. Therefore, when organizing educational work with students of VII-VIII grades on fine arts, it is necessary to adapt the teaching of fine arts to students to the level of their imagination. A number of topics in the 7th grade fine arts textbooks, including "Monumental painting", "Legendary images in fine arts", "Human image in plot works", "Human image in sculpture", "The role of clothing in society" need special attention should be paid to the development of the imagination of teenagers in the teaching of topics.

Because during this period, important conditions are created for the development of their imagination. Because the development of restorative imagination during teenager focuses more on the perception of artistic images in students. In order to create legendary images, traditional human images, it is expedient to study students' attitudes towards romantic works, fantastic artistic speeds and interest in creating appropriate images and speeds. Because much progress is made in the development of the imagination during teenager. Restorative imagination reaches a high level of development. There is a tendency to create romantic, fantastic images. Adolescents' imaginations change with age. At the age of 14-15, imaginary images become more realistic and more critical. At

the same time, at that time, teenagers could not completely get rid of romantic images (Hemzeyev, M., 2002, p. 53). Because they try to analyze in their minds the same speed and images that they imagined during the transition to the eighth grade.

Adolescents are especially advanced in the development of thinking. Their thinking is fundamentally different from that of younger students. During this period, thinking is more generalized, deeper and more abstract. Typically, younger students mainly compare specific objects, prefer the expression of individual judgments, and are mainly based on general ideas and concepts of everyday life. Adolescents, on the other hand, learn scientific concepts and refer to them. It uses more general judgments, and their thinking becomes more abstract. Abstract thinking develops rapidly in adolescents (Hemzeyev, M., 2002, p. 54). Therefore, when studying examples of fine arts in VIII-IX grades, it is important to pay attention to the development of students' thinking. Because of in the process of developing thinking, it is possible to determine the motives of the student's personality. Many of the topics included in the VIII grade curriculum, including "False and Historical Genres in Fine Arts", "Francisco Goya: The Impact of Life Events on the Artist's Color World", "Impressionism: Poetry of Impressions", "Vincent Van Gogh: Color, Line, and It is important to take a purposeful approach to the development of students' thinking in the process of teaching topics such as "the emotional impact of forms". Because the development of thinking in this period, as we have noted, it is possible to correctly determine the motives of the student's personality and the main directions of activity on these motives.

Motives of a person determine the direction of his activity. The specific characteristics of the activity are determined by the purpose, not the motive. On the one hand, different goals are formed on the basis of the same motive. On the other hand, the same goal is associated with different motives in different people. This is the dialectical connection between motive and purpose. However, in all cases the psychological function of the motive is the same: it motivates a person to action and determines the direction of his activity. These two aspects (motivation and direction) are intertwined and appear as the main functions of the motive (Bayramov, A.A., Alizade, A.A., 2002, p. 146). Therefore, the correct identification of students' motives in fine arts classes is one of the main conditions. Suppose that during the discussion of paintings on the theme of "Holidays" it is necessary to determine the main motives of the activity. In this case, it is necessary for the fine arts teacher to provide students with local information about

spring. Because the incentives to provide such information help to correctly identify the main directions of students' motivations. When working on paintings related to Nervous holiday in the program materials of VIII grades, the teacher's information in the following way can correctly determine the main directions of the motives of teenagers' activities. Provided that the subject information is presented to the classroom by the subject teachers as follows:

-Children, spring is the most beautiful season of the year. In the spring, our country is flooded with colorful paints; the fields are green, the rivers are flowing, the waters are purifying, the bare, gray trees in the forests are dressed in green. In spring, our people celebrate one of its holiest holidays, Nervous. To celebrate the holiday, the house is cleaned, people wear fresh, colorful clothes, festive tables are set in each house, and colorful eggs, various cookies, fruits, sweets, and delicious food are placed there. On the day of the holiday, everyone visits each other, the sick and the disabled are visited, a bonfire is lit, and everyone who jumps over it:

"May my weight and success take place, may God provide for me", he said, relieving his pain, and so on.

Such information not only educates students in the spirit of love for the people, the land, the Motherland, but also acquaints them with the national treasures and traditions of their people. At the same time, they are more interested in painting on the theme of nationalism (Sadıqov, F.B., 1994, p. 209). Such approaches encourage students to draw on the theme of Nervous. They draw such drawings on the basis of information provided by the teacher and under the influence of the teacher's analysis of the Nervous holiday. They try to express the moments, elements and details depicted in their paintings at the level of their imagination. At the same time, the symbols of Nervous holiday, the colorful colors and elements of spring come to life in their paintings. In this process, the spring symbols, elements, details, and lines that students pass through the filter of thinking are reflected in their paintings. Because in such a process of activity, that is, in such a high level of development of thinking, the motives of action begin to manifest themselves as creative motives. In this case, fine arts teachers should try to ensure that the symbols, elements, and lines of the Nervous Holiday described by the students correspond to the nature of the learning motives. In other words, the theme of Nervous holiday, the attitude of teenagers to the Nervous holiday of their country is motivated against the background of the formation of their moral qualities, along with the purification of their morals. Psychologists have proved that in some cases, students also show creative motives. At

the same time, the nature of learning motives gradually changes, in which the characteristics of creativity begin to take center stage. In addition, it must be borne in mind that both cognitive and social motives can have a collectivist, narrow-minded, or even selfish orientation. This means that the fact that a student has a certain cognitive motive and social motive is not enough to characterize his personality, it is necessary to clarify the quality of motives in order to analyze the direction of personality (Abbasov, A.N., 2012, p. 148). Because the development and formation of learning motives of students of VIII-IX grades expands their interest and tendency to fine arts, and most importantly, provides them with dynamic assistance in revealing a number of life skills. Because of teachers who analyze on the subject of any descriptive dissemination are submitted by adapting this analysis to the nature of the training motifs. In such a presentation process, opportunities to reveal, develop and form more vital skills are expanding. When you say opportunities, it is necessary to talk about the natural capabilities of the upper class students. Because the natural capabilities of VIII-IX graders are increasing their sensitivity to their fine works of art. In tutorials based on program materials based on the IX classrooms, there are topics that the analysis of these issues arises specifically for the extraction of the natural resources of the art. For example, in the IX classroom "Omar Eldarov: Beauty and Harmony", "Cartoon and Charging: pictorial stories", during the teaching process, fine arts teachers should conduct purposeful observations to identify students with natural resources. In the process of observations, he must recommend that the works involved in the students are involved in the work. During the analysis, Omar Eldarov's attitude to the work of "Beauty and Harmony" the study of students may lead to a more interesting lesson. In particular, the way students' thinking about cartoon and charger genres can detect with their natural resources (Eldarov, O., 2021).

In psychology, the concept of "natural opportunities" includes psychophysiological properties along with anatomical-physiological features of the body, and commenting on these endings as the main. If the psychological nature said, first of all, in the initial stage of operating in the child, sometimes regularly indicates the sensitivity of self-determination, visual memory, music hearing sensitivity, etc. as the properties is understood. Such natural opportunities show themselves while in contact with a certain irritant, object, which is adequately adequate to them in one way or another. For example, in the perception of music, landscape etc. children with relevant natural opportunities and inclined to the activities of the activity are clearly manifested (Bayramov, A.A., Alizade, A.A., 2002, p. 426-427). So, in the process of attracting Omar Eldarov's "Beauty and Harmony", all students in the classroom will not be able to make the beauty elements in the work, and will not be able to admit harmony features and will not be able to make detailed ideas. Only natural opportunities may be possible to identify these beauty lines and harmony elements of beauty by identifying students. In this case, it is possible to reveal vital skills in students related to these beauty features and harmony elements. Under the leadership of the teacher, the student's creativity gets newer features. At the same time, the importance of the developmental activating training methods is even greater. Teacher should take into account the student's interest and choose themes to choose a positive emotional attitude to the task given in every child, and eventually develop children's creativity (Ekberova, M., 2012, p.4-5).

All this is due to saying that there is a need to properly define the psychological basis for the formation of vital skills of teenagers in fine art classes. Because the improvement of high-ranking artists of the upper class students, to identify vital skills in teaching and analysis of these works, the correct identification of the psychological basis for the formulation of this work is important.

BIBLIOGRAPHY

1. Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəblərinin I-IX Sinifləri Üçün Təsviri İncəsənət Fənni Üzrə Təhsil Proqramı (Kurikulumu). Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu. Bakı, 2013, 122 s.
2. Abbasov, A.N. Müəllim hazırlığına yeni yanaşmalar. Bakı: Mütərcim, 2012, 358 s.
3. Bayramov, A.A., Alizade, A.A. Psixologiya. Bakı: Çinar-Çap Neşriyyatı-Poliqrafiya Müəssisəsi, 2002, 620 s.
4. Ekberova, M. Təsviri sənət və onun tədrisi metodikası (derslik). Bakı: Avancard, 2012, 202 s.
5. Eldarov, Ö. Gözəllik və Harmoniya. <http://www.e-derslik.edu.az/books/147/units/unit-1/page67.xhtml> (last show 23.07.2021)
6. Hemzeyev, M. Yaş və pedaqoji psixologiyanın esaslari, Bakı: Adiloğlu, 2002, 528 s.
7. Sadıqov, F.B. Uşaqların bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərinin formalaşdırılması işinin elmi-pedaqoji əsaslarə. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 1994, 224 s.
8. Seyidov, S., Hemzeyev, M., Mustafayev, T. Psixologiya (Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik). Bakı: Nurlan, 2007? 650 s.

REFERENCES

1. Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəblərinin I-IX Sinifləri Üçün Təsviri İncəsənət Fənni Üzrə Təhsil Proqramı (Kurikulumu). (2013), [Curriculum on Fine Arts for I-IX Grades of Secondary Schools of the Republic of Azerbaijan. Institute of Educational Problems of the Republic of Azerbaijan. Baku], Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu. Bakı, 122 s.
2. Abbasov, A.N. (2012), Abbasov, A.N. [New Approaches to Teacher Training. Baku: Translator], Müəllim hazırlığına yeni yanaşmalar. Baku: Mütərcim, 358 s.
3. Bayramov, A.A., Alizade, A.A. (2002), Bayramov A. A, Alizade A.A. [Psychology. Baku: Chinar-Printing Publishing-Printing Enterprise], Psixologiya. Bakı: Çinar-Çap Neşriyyatı-Poliqrafiya Müəssisəsi, 620 s.
4. Ekberova, M. (2012), Ekberova, M. [Fine arts and its teaching methods (textbook). Baku: Vanguard], Təsviri sənət və onun tədrisi metodikası (derslik). Bakı: Avangard, 202 s.
5. Eldarov, Ö. Eldarov, O. [Beauty and Harmony], Gözəllik və Harmoniya. <http://www.e-derslik.edu.az/books/147/units/unit-1/page67.xhtml>
6. Hemzeyev, M. (2002), Hamzayev, M. (2002), [Basics of age and pedagogical psychology, Baku: Adiloglu], Yaş və pedaqoji psixologiyanın esaslari, Bakı: Adiloglu, 528 s.
7. Sadıqov, F.B. (1994), Sadıqov, F.B. [On the Scientific and Pedagogical Basis of the Work on the Formation of Children`s Artistic Creativity. Baku: ASPU Printing House], Uşaqların bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərinin formalaşdırılması işinin elmi-pedaqoji əsasları. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 224 s.
8. Seyidov, S., Hemzeyev, M., Mustafayev, T. (2007), Seyidov, S., Hamzayev, M., Mustafayev, T. [Psychology (textbook for undergraduate students of higher pedagogical schools). Baku: Nurlan], Psixologiya (Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik). Bakı: Nurlan, 650 s.

УДК 373.2.016:81'233

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-27>

Наталія РУДКІВСЬКА,

orcid.org/0000-0001-5265-5189

*стариший викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) rudkovskayanata@gmail.com*

СПІВВІДНОШЕННЯ ІГОР І ВПРАВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена висвітленню проблеми встановлення оптимального співвідношення ігор і вправ в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Серед різних засобів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку особлива роль належить грі, яка є провідним видом діяльності дітей в процесі якої вони, відтворюючи дії дорослих, набувають первинних навичок соціалізації, зокрема навичок комунікації і спілкування. В грі діти активно взаємодіють між собою оволодіваючи мовленнєвими навичками. В статті представлено три групи дитячих ігор, які використовуються для реалізації цих завдань.

Сюжетно-рольові ігри є самоорганізованою діяльністю старших дошкільників, а дидактичні ігри – спеціально організованими видами ігрової діяльності, метою яких є розвиток мовних складових мовлення дітей.

В сюжетно-рольових іграх більш типовим впливом на розвиток мовлення є вплив через спілкування дітей під час таких ігор. В процесі дидактичних ігор в дітей на мимовільному, неусвідомленому рівні формуються необхідні їм знання та мовленнєві навички, які є метою проведення даного виду ігор. Словесні (вербальні, мовні) ігри безпосередньо спрямовуються на вирішення більшою мірою завдань мовленнєвого характеру, хоча одночасно вирішуються і пізнавальні, і комунікативні, і виховні, і навчальні, і розвивальні завдання.

Зазначається, що особлива роль в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку має бути відведена, окрім ігор, ще й мовним вправам. Їх дидактичне значення полягає (на відміну від мовних або словесних ігор) в спроможності цілеспрямовано формувати у дітей здатність об'єктивувати мову усвідомлювати мовні одиниці розвивати вольовий компонент продукovanого мовлення через формування мовленнєвих дій (умінь) на тілі вже сформованих мовленнєвих операцій (навичок), що створює передумови для оволодіння дітьми мовленнєвою діяльністю, яка відрізняється від дитячого (майже спонтанного) мовлення такими ознаками, як: усвідомленість, довільність, навмисність.

Ключові слова: *розвиток мови, ігри, мовні вправи, дошкільники.*

Nataliia RUDKIVSKA,

orcid.org/0000-0001-5265-5189

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Riv region, Ukraine) rudkovskayanata@gmail.com*

THE RATIO OF GAMES AND EXERCISES IN ENSURING THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of establishing the optimal ratio of games and exercises in the development of speech of older preschool children. Among the various means of speech development of older preschool children, a special role belongs to the game, which is the leading activity of children in the process of which they, reproducing the actions of adults, acquire primary socialization skills, including communication ones. In the game, children actively interact with each other, mastering speech skills. The article presents three groups of children's games that are used to implement these tasks.

Plot-role games are self-organized activities of older preschoolers, and didactic games - specially organized types of play activities, the purpose of which is the development of language components of children's speech.

In story-based role-playing games, a more typical influence on speech development is the influence through children's communication in the process of playing. In the process of didactic games, children at the involuntary, unconscious level form the necessary for them knowledge and speech skills, which are the purpose of this type of games. Verbal (language) games are directly aimed at solving to a greater extent speech problems, although at the same time simultaneously the cognitive, communicative, educational and developmental tasks are resolved.

It is noted that a special attention in the development of older preschool children's speech should be paid, except games, to language exercises. Their didactic value is (unlike language or word games) in the ability to purposefully form in children the ability to objectify language, to understand language units, to develop the volitional component of speech through the formation of speech actions (skills) on the body of already formed speech operations (skills) which creates

preconditions for children's mastery of speech activity, that differs from children's (almost spontaneous) speech by such features as: awareness, arbitrariness, intentionality.

Key words: *language development, games, language exercises, preschoolers.*

Постановка проблеми. Визначальною ознакою кожної особистості є її рідне мовлення. Розвиненість рідного мовлення відображує не тільки рівень загальної культури людини, а й духовного розвитку нації в цілому. Розвинене рідне мовлення є умовою успішного навчання і виховання дітей у ЗДО. Загальновідомо, що оволодіння мовленням як засобом пізнання і способом спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Саме дошкільний вік (до 6 років) є найсприятливішим для цього. Тому не випадково процес мовленнєвого розвитку розглядається в сучасній дошкільній освіті як першочергове й найвідповідальніше завдання, реалізація якого пов'язана із засвоєнням дітьми рідної мови.

За своєю специфікою і соціальним значенням рідна мова є унікальним явищем. Вона – засіб спілкування, збереження й передачі знань, форма вербального сприймання й експлікації інформації, частина національно-духовної культури.

Розвиток мовлення дітей є однією з головних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Актуальність цієї проблеми зумовлена потребою реалізації положень Закону України «Про дошкільну освіту», «Базового компоненту дошкільної освіти», спрямованих на модернізацію дошкільної освіти, зокрема вдосконалення методів, форм і засобів навчання дітей рідної мови та культури їхньої мовленнєвої комунікації.

В досягненні цих завдань особливо важливим і природовідним є забезпечення розвитку провідного виду діяльності дошкільників – ігрової діяльності й використання ігор як засобу, як організаційної форми і як методу, які забезпечують мимовільне, неусвідомлене, ненавмисне засвоєння дітьми мови й оволодіння процесуальністю мовлення. Не менше значення в розвитку мовлення й опануванні одиниць мови мають дидактичні вправи, які на відміну від дидактичних ігор виконують в освітньому процесі дещо інші функції. Вони, впливаючи на ті самі процеси оволодіння дітьми мовою і мовлення як і гра, проте сприяють розвитку інших якостей висловлювання: його довільності й усвідомленості. Тому удосконалення процесу розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку має здійснюватися у двох аспектах, а саме: як через гру, так і через мовні вправи. Такий підхід є оптимальним для освітнього процесу щодо дітей старшого дошкільного віку, оскільки дає змогу успішно реалізувати

стандарти дошкільної освіти й якісно підготувати дошкільників до навчання в школі.

Проте, як засвідчує аналіз діяльності ЗДО, ігрова діяльність не посідає належного місця в розвитку мовлення дітей, що спричиняє порушення необхідного балансу мовленнєво-ігрової та інших регламентованих стандартами дошкільної освіти видів діяльності. Відтак гра не виконує відповідної ролі в формуванні дитячої мовленнєвої особистості. Щодо до дидактичних мовленнєво-мовних вправ то вони, як правило, майже не використовуються в практиці роботи ЗДО. Вихователі не розуміють призначення цього дидактичного засобу в розвитку мовлення дітей. Успішне подолання означених проблем вбачаємо у визначенні пріоритету гри серед інших видів життєдіяльності дошкільників, суттєвим удосконаленням професійної майстерності вихователів щодо методики організації і проведення ігор та правильного керівництва ними, оптимальному співвідношенні ігор і вправ, тобто розуміння педагогами ЗДО психолого-педагогічних основ не тільки ігрової діяльності, а й дидактичних вправ, які потребують від дітей вольових зусиль, усвідомленості і зосередженості.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку була і до цього часу залишається в центрі уваги українських науковців, зокрема А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Л.О. Калмикової, К.Л. Крутій, Н.І. Луцан, Т.О. Пироженко та багатьох інших. Проблему ігрової діяльності досліджували такі психологи, як: Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, Л.О. Венгер, С.П. Новосолова та ін. В багатьох дослідженнях велика увага приділяється іграм і вправам, які сприяють розвитку дитячого мовлення.

Сучасні розвідки в галузі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку представлені дослідженнями Л.О. Калмикової, Н.В. Харченко, Ю.В. Кролівець та ін. Л.О. Калмикова розробила для ЗДО діагностико-розвивальну програму, яка дає змогу вихователям користуватися як методиками діагностики мовлення, так і методиками розвитку мовленнєвої діяльності дітей у мовній грі (Калмикова, 2016). Яким чином навчати дітей рідної мови і розвивати їхнє мовлення на перетині двох ланок освіти – дошкільної і початкової – йдеться в іншому дослідженні Л.О. Калмикової (Калмикова, 2017).

Н.В. Харченко представила розробку абсолютно нової для дошкільної освіти проблему розвитку аудіювання дітей старшого дошкільного віку, створила діагностичний і лінгводидактичний комплекс для розвитку вербального сприймання і розуміння дітьми інформації і знань, поданих їм у дискурсивній формі різної мовної складності (Харченко, 2019).

Ю.В. Кролівець презентувала психолінгвістичний підхід до розвитку розповідного мовлення дітей старшого дошкільного віку, представила наукові обґрунтовані діагностичні й розвивальні технології, які допоможуть вихователям успішно формувати у дітей навички й уміння розповідання (Кролівець, 2020).

Мета статті – представити результати аналізу педагогічних підходів до використання ігор в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку та презентувати критерії встановлення відмінностей між дидактичними іграми і дидактичними вправами.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що у дошкільному віці гра є провідним видом діяльності дітей, сферою прояву їхньої особистої ініціативи й активності, оскільки гра відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та зумовлює найважливіші зміни у її психічних процесах, зокрема мовленнєвих.

С. Гончаренко «ігрову діяльність» називає «видом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» (Гончаренко, 1997 : 139).

Н.В. Кудикіна тлумачить «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості». З огляду на це гра визначається як «конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичний, багатовидовий та креативний характер» (Кудикіна, 2009).

Т.О. Піроженко обґрунтовано доводить, що гра – це активна форма пізнання дошкільниками навколишньої дійсності (Піроженко, 2002).

Для розвитку мовлення старших дошкільників можуть бути використані такі види ігор, як: сюжетно-рольові, дидактичні та словесні. Які можливості означених видів ігор в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку?

Сюжетно-рольові ігри спроможні забезпечити відтворення дітьми дій дорослих і стосунків між ними за рахунок образності гри згідно з певним

задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування дітьми (Піроженко, 2002).

Сюжетно-рольова гра, будучи своєрідним, властивим дошкільному віку, способом засвоєння суспільного досвіду і своєрідною формою суспільного життя дітей, є важливою формою розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок діалогічного, полілогічного і монологічного характеру. Це така дитяча діяльність, у якій діти не тільки створюють ігрову ситуацію і виконують ролі, а й моделюють свою діяльність, наслідуючи дорослих. Вони також актуалізують у грі мовленнєві мотиви, вербалізують її зміст, вправляються у налагодженні взаємин.

Значущість сюжетно-рольової гри полягає не в отриманих результатах, а самому її процесі: діянні та спілкуванні, яке проявляється у вербальній перцепції, інтеракції та мовленнєвій комунікації. Цей вид гри сприяє невимушеному висловлюванню дитиною думок, почуттів, настроїв, гармонійно вводить її у світ людських стосунків, активізує мовленнєву поведінку через відображення в ігровому процесі комунікативних дій і взаємин дорослих.

Зміст сюжетної гри дітей нерідко відзеркалює епізоди або з казки або з життя дошкільників. Ці епізоди стають міцним стимулятором їхніх мовленнєвих дій: образи сприймання і образи пам'яті актуалізують доречну лексику, сприяють програмуванню висловлювання та доцільному вибору синтаксичних конструкцій для експлікації задуму.

Сюжетно-рольові ігри за їхньою тематикою і за глибиною відображення дітьми дійсності по різному забезпечують розвиток мовлення. Одні з них більшою мірою сприяють еволюції спілкування і суто мовленнєвому розв'язанню ігрових завдань; переходу до відображення у грі комунікативних стосунків між дошкільниками. Інші – створюють умови для вправлення у звуковимові, особливо коли діти відображають зміст казки та мовлення персонажів, зокрема тварин. Окрема група сюжетно-рольових ігор корисна задля розвитку граматичної будови мовлення, оскільки забезпечує вживання у реченнях різних видів словосполучень і правильну побудову речень (Рудківська, 2018, 2019).

Майже всі за тематикою сюжетно-рольові ігри розвивають (але різною мірою) діалогічне мовлення дітей, але не всі з них створюють умови для продукування дітьми монологів. Лише окремі з цих ігор можуть слугувати основою для розгортання одноосібних висловів.

Вільна сюжетно-рольова гра – найпривабливіша для дитини і найдоцільніша для її мовлен-

невого становлення. Це пояснюється тим, що у цій грі дошкільник відчуває свою внутрішню мовленнєву свободу, підвладність йому комунікативних дій і відносин – усього того, що в практичній діяльності досягається не дуже продуктивно. Цей стан ментальної свободи пов'язаний зі специфікою сюжетної гри – діями в уявній або умовній ситуації і мовленнєвому її відтворенні. Сюжетна гра не вимагає від дитини відчутного в освітньому сенсі мовленнєво-мовного результату. Він не продуктивний, умовний, бо у процесі гри дитина лише актуалізує набутий досвід вживання мовних засобів, досягає гнучкості і сталості мовленнєвих навичок. Результатом гри є задоволення дитини від мовленнєвої комунікації і можливість вступати в інтеракцію. Крім того, у цій грі дошкільники опановують у реальні організаційні відносини: домовляються про сюжет гри, розподіляють ролі, заперечують, погоджуються, висловлюють пропозиції, доводять, переконують, одночасно встановлюючи складні рольові стосунки.

Основні риси сюжетно-рольової гри з огляду на її вплив на розвиток мовлення дітей – це мовленнєва самостійність, активність і мовна творчість, проявлена у дитячих неологізмах і новотворах.

Головною особливістю даного виду гри є те, що в ній дошкільник втілює свій мовленнєвий задум, свої уявлення, вербально виражає своє ставлення до тієї події, що розгортається у грі.

Важливим засобом стимулювання мовленнєвого онтогенезу та формування мовленнєвої компетентності у дітей є *дидактичні ігри*. Як навчальні ігри, вони використовуються в освітньому процесі ЗДО для формування, закріплення і корекції мовленнєвих навичок дітей. Дидактична гра визначається як єдина система впливів, що спрямована як на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до дійсності, яка може стати їхнім новим джерелом знань, так і на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних, комунікативних тощо. А.М. Богущ особливістю дидактичних ігор вважає те, що вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою; вони можуть супроводжуватись наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки тощо) або будуватись тільки на словесній основі (Богущ, 2014).

Дидактичні завдання в грі не ставляться перед дітьми безпосередньо, як це відбувається на занятті, а тісно пов'язуються з ігровою дією. Дидактична мета прихована в ігровому завданні, вона непомітна для дитини. Тому засвоєння мовленнєвого і мовного змісту відбувається нена-

вмисно, неусвідомлено і мимовільно у процесі цікавих для неї ігрових дій, зокрема загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового задоволення та ін. Основним стимулюючим фактором виконання мовного завдання стає не безпосередня настанова вихователя і бажання дітей висловлюватися, а природне прагнення гратися, виграти, бути учасником процесу гри, діяти разом з усіма. Саме ці мотиви спонукають дітей до мовленнєвої активності, як того вимагають умови і правила дидактичної гри (уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну відповідь, добирати і номінувати предмети тощо).

Дидактичні ігри дозволяють максимально наблизити процес навчання мови і розвитку мовлення до вікових особливостей дошкільника. В них тісно переплітаються ігрові та навчальні цілі, поєднується ігрова й комунікативно-мовленнєва мотивація. Дитина переживає інтерес до висловлювання своїх думок та задоволення від мовленнєвих дій у процесі таких ігор. Так само, як і навчання, дидактична гра дозволяє, але дещо по іншому, збагатити мовлення дітей та закріпити мовленнєві навички у ході виконання різноманітних ігрових завдань. Ініціатива у цих іграх належить дорослому, який подає правила, забезпечує ігровим матеріалом, залучає дітей до гри, а діти, захоплюючися процесом гри активно, але і машинально виконують мовленнєві завдання, не переймаючись проблемою виконати їх повністю. Це відбувається мимовільно і неусвідомлено, але результативно і продуктивно щодо завдань розвитку мовлення.

У ході дидактичної гри діти виконують конкретні дії, що зумовлюють і мовленнєву активність дошкільника та водночас спрямовують розвиток гри. Це своєрідний – проміжний етап – між залежністю мовлення від речей і предметних дій та вільним висловлюванням, в основі якого вже лежать не реальні предмети і дії, а їх образи, відокремлені від об'єктивно існуючих речей.

Дидактичні ігри класифікують за різними підставами, зокрема і за наявністю у їх змісті дидактичного матеріалу, наочного чи словесного. Це велика група дидактичних ігор з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри. І друга група – ігри без наочного супроводу – словесні, мовленнєві ігри. (Богущ, 2014).

А.К. Бондаренко, О.І. Сорокіна, А.І. Максаков, Г.А. Тумакова, Є.І. Удальцова, Г.С. Швайко та ін. виокремлюють словесні ігри у самостійну групу.

А.К. Бондаренко групує словесні ігри за чотирима видами. До першої групи відносить ігри,

які сприяють формуванню умінь виділяти істотні ознаки предметів, явищ, наприклад: «Крамниця», «Радіо», «Так-ні». До другої групи відносить ігри для розвитку умінь дітей порівнювати, співставляти, помічати алогізми, формулювати висновки, на зразок: «Подібний-неподібний», «Хто більше помітить небувальщин». Третю групу становлять ігри, які розвивають уміння узагальнювати і класифікувати предмети за різними ознаками. Це ігри на кшталт: «Що кому потрібно?», «Назви одним словом» та ін. В четвертій групі представлені ігри, корисні для розвитку уваги й швидкості мислення, витримки та почуття гумору. Серед них такі ігри, як: «Зіпсований телефон», «Фарби», «Білого і чорного не називати» та ін. (Бондаренко, 1991).

На думку А.М. Богуш, словесна гра є природним способом організації спілкування дошкільників, невимушеного залучення дітей у міжособистісне спілкування. Крім того, знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються саме у ході словесної гри, коли в дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти вдаються до складних речень, які не завжди використовують на заняттях з розвитку мовлення. У грі знання дітей, сформовані в научному плані, переводяться у мовленнєвий план, а отже, узагальнюються. А.М. Богуш відзначає, що у словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії у грі. (там само).

Словесна гра, як зазначає А.М. Богуш, має таку саму структуру, як і дидактична. У ній виокремлюють такі компоненти: ігровий задум; ігрові мовленнєві дії; рольова поведінка; сюжетно-складання; мовленнєве оформлення і мовленнєвий супровід. Ігрова дія у словесній грі завжди супроводжується різними мовленнєвими висловлюваннями; використовується в суто мовленнєвому плані. Рольове спілкування, як спілкування з іншими персонажами через ролі, обмежує спектр дій дошкільників винятково мовленням, а рольове мовлення робить зрозумілішою ігрову дію, виконувану дітьми в грі (Богуш, 2014).

А.М. Богуш класифікує словесні ігри за мовленнєвими завданнями або за метою: розвитку звукової культури мовлення і звукового аналізу слів, граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення і активізація словника; діалогічного мовлення, монологічного мовлення, комунікативної спрямованості мовлення і міжособистісного спілкування.

Вербальні ігри А.М. Богуш пропонує поділити на дві групи: репродуктивні і творчі. Вербальні (репродуктивні) ігри розглядає як такі, що передбачають відтворення дітьми змісту авторського тексту знайомого їм художнього твору, наприклад: «Коза і семеро козенят», «Гуси-лебеді» тощо. До репродуктивних вербальних ігор відносить також і ігри-драматизації, ігри за змістом художніх творів, ігри-інсценування, ігрові мовленнєві вправи за змістом художніх творів, ігрові мовленнєві казкові ситуації. Найбільш поширеним видом репродуктивних вербальних ігор вважає ігри-драматизації.

Творчі вербальні ігри тлумачить як самостійне створення дітьми ігрового задуму і сюжету гри на основі знайомих їм художніх творів, тобто як творчу інтерпретацію змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань тощо. До творчих вербальних ігор, відносить сюжетно-рольові ігри, театралізовані ігри, режисерські, ігри-небувальщини (Богуш, 2014).

Л.О. Калмикова пропонує використовувати в ЗДО мовні ігри, в основу класифікації яких покладені значущі мовні одиниці, зокрема звук / буква, слово, словосполучення, прості і складні речення, мікротеми тексту, тексти. (Калмикова, 2017:).

Всі мовні ігри, запропоновані Л.О. Калмиковою зорієнтовані на розвиток у дітей старшого дошкільного віку мовної компетенції і мовленнєвої компетентності (Калмикова, 2016; 2017).

Особлива роль в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку має бути відведена, як ми вважаємо, мовним вправам. Їх дидактичне значення полягає (на відміну від мовних або словесних ігор) в спроможності цілеспрямовано формувати у дітей здатність об'єктивувати мову, усвідомлювати мовні одиниці, розвивати вольовий компонент продукованого мовлення через формування мовленнєвих дій (умінь) на тілі вже сформованих мовленнєвих операцій (навичок), що створює передумови для оволодіння дітьми мовленнєвою діяльністю, яка відрізняється від дитячого (майже спонтанного) мовлення такими ознаками, як: усвідомленість, довільність, навмисність. Якщо в грі дитина не зосереджується на дидактичному завданні і виконує його мимовільно, неусвідомлено, ненавмисно, то дидактичні вправи потребують від неї діаметрально протилежного: розуміння того, що від неї вимагається, виконання того, що передбачено змістом мовних вправ. Відхилення від алгоритму реалізації завдання не допускається. Якщо в грі вихователь висловлюється таким чином: «Я почну говорити, а ви продовжуйте, щоб лялька Катя зрозуміла, про

що ми хотіли сказати.» («Ми взяли з собою на прогулянку граблі і лопати, щоб...»). У вправі з аналогічним дидактичним задумом щодо доповнення речень дискурс вихователя буде зовсім іншим. Він апелюватиме до свідомості дітей; ставитиме завдання; використовуватиме мовні терміни; закликатиме до уваги, а також думати, як сказати точніше, правильніше, не поспішати висловлюватися, спочатку подумати, як саме побудувати речення, а потім вимовити його. Наприклад: «Я почну будувати і промовляти речення, а ви маєте продовжити і завершити його, щоб до кінця закінчити думку, яку ми разом хотіли висловити».

Висновки.

Серед різних засобів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку особлива роль належить грі, яка є провідним видом діяльності дітей в процесі якої вони, відтворюючи дії дорослих, набувають первинних навичок соціалізації, зокрема навичок комунікації і спілкування. В грі діти активно взаємодіють між собою, оволодіваючи мовленнєвими навичками. Гра також інтенсивно впливає й на розвиток інших – сенсорних і когнітивних процесів, що опосередковано впливають на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Задля реалізації завдань розвитку мовлення дошкільників доцільно використовувати різні види ігор: сюжетно-рольові, дидактичні, словесні, вербальні або мовні ігри. Сюжетно-рольові ігри є самоорганізованою діяльністю старших дошкільників, а дидактичні ігри – спеціально організова-

ними видами ігрової діяльності, метою яких є розвиток мовних складових мовлення дітей.

В сюжетно-рольових іграх більш типовим впливом на розвиток мовлення є вплив через спілкування дітей під час таких ігор. В процесі дидактичних ігор в дітей на мимовільному, неусвідомленому рівні формуються необхідні їм знання та мовленнєві навички, які є метою проведення даного виду ігор. Словесні (вербальні, мовні) ігри безпосередньо спрямовуються на вирішення більшою мірою завдань мовленнєвого характеру, хоча в них одночасно вирішуються і пізнавальні, і комунікативні, і виховні, і навчальні, і розвивальні завдання.

Для підвищення ефективності освітньої роботи в ЗДО, спрямованої на забезпечення розвитку мовлення дітей, потрібно розмежовувати мовні ігри і мовні вправи, враховуючи, що мовлення є багатомірним явищем. У дітей воно здебільшого спонтанне, ситуативне, мимовільне, неусвідомлене. Перспективний онтогенез дитячого мовлення має пов'язуватися з еволюцією у дітей іншої його форми, а саме: з початковим розвитком мовленнєвої діяльності – системи мовленнєвих дій, які позбавлені спонтанності, ситуативності і не контрольованості та характеризуються рефлексивністю й іншими якісними ознаками. Для формування діяльних мовленнєвих якостей потрібні саме мовні вправи. Ігри закріплюють мовленнєві операції (навички), вправи формують мовленнєві дії (уміння).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти наук. кер. Т.О. Піроженко, (нова редакція) Київ, 2021. 38 с.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчальний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – 3-тє вид., доповн. – Київ: Видавничий Дім Слово, 2014. 304 с.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Москва, «Просвещение» 1991. 160 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. / Л.О. Калмикова – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.
6. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: навч.-метод. пос. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
7. Кролівець Ю.В. Психологічні особливості розвитку розповідного мовлення дітей дошкільного віку. Дис. д-ра філософії. Переяслав, 2020.
8. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. Н.В. Кудикіна. Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. статей за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009.
9. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-Принт, 2002. 311 с.
10. Рудківська Н.Л. Про деякі аспекти формування синтаксичної будови мовлення дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць / за заг. редакцією проф. Л.В. Зданевич, доц. Л.С. Пісоцької, Н.М. Миськової. – Хмельницький : ХГПА, 2018 С. 297-300.
11. Рудківська Н.Л. Технологія формування синтаксичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку в процесі гри. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон 2018, С. 76-81.

12. Рудківська Н.Л. Сюжет із іграшок як засіб розвитку синтаксичної будови мовлення дітей старшого дошкільного віку. За загальною редакцією доктора педагогічних наук, доцента С.А. Саяпіної. Харків, ТОВ «Видавництво НТМТ» 2019, С. 302-322.

13. Харченко Н.В. Психологія розвитку аудіювання у дітей дошкільного віку. Дис. доктор психологічних наук. Переяслав-Хмельницький, 2019.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education] nauk. ker. T.O. Pirozhenko, (nova redaktsiia) Kyiv, 2021. 38 s [in Ukrainian].

2. Bohush A. M., Lutsan N. I. Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv : movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy [Speech and play activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Navchalnyi posibnyk / A.M. Bohush, N.I. Lutsan. – 3 tie vyd., dopovn. – Kyiv: Vydavnychi Dim Slovo", 2014. 304 s [in Ukrainian].

3. Bondarenko A.K. Dydaktycheskye yhry v detskom sad [Didactic games in kindergarten]. Moskva, «Prosveshchenye» 1991. 160 s [in Russian].

4. Honcharenko S. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. / Semen Honcharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. 376 s [in Ukrainian].

5. Kalmykova L.O. Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti [Formation of speech activity in older preschool children]: diahnozyko-rozvyvalnyi kompleks : navch.-metod. posib. / L.O. Kalmykova – Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», 2016. 384 s [in Ukrainian].

6. Kalmykova L.O. Perspektyvnist i nastupnist v navchanni movy y rozvytku movlennia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku: psykholinhvistychni i linhvometodychni vymiry [Perspectives and continuity in language teaching and speech development of preschool and primary school age children: psycholinguistic and linguometethodical dimensions]: navch.-metod. pos. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», 2017. 448 s [in Ukrainian].

7. Krolivets Yu.V. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku rozpovidnoho movlennia ditei doshkilnoho viku [Psychological features of the narrative speech development in preschool children]. Dys. d-ra filosofii. Pereiaslav, 2020 [in Ukrainian].

8. Kudykina N. V. Ihrova diialnist ditei: teoretychni osnovy y metodyka pedahohichnoho kerivnytstva [Children's play activities: theoretical foundations and methods of pedagogical guidance]. N.V. Kudykina. Yii velychnist HRA: teoriia i metodyka orhanizatsii dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity : zb. statei za red. H.S. Tarasenko. – Vinnytsia : VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 2009 [in Ukrainian].

9. Pirozhenko T.O. Komunikatyvno-movlennievi rozvytok dytyny [Communicative and speech development of the child]: monohrafiia. Kyiv : Nora-Prynt, 2002. 311 s [in Ukrainian].

10. Rudkivska N.L. Pro deiaki aspekty formuvannia syntaksychnoi budovy movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku. Zbirnyk naukovykh prats / za zah. redaktsiieiu prof. L.V. Zdanevych, dots. L.S. Pisotskoi, N.M. Myskovoї. – Khmelnytskyi : KhHPA, 2018 S. 297-300 [in Ukrainian].

11. Rudkivska N.L. Tekhnolohiia formuvannia syntaksychnoi budovy movlennia v ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi hry [Technology of formation the syntactic structure of speech in children of senior preschool age in the course of a game]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». Kherson 2018, S. 76-81 [in Ukrainian].

12. Rudkivska N.L. Siuzhet iz ihrashok yak zasib rozvytku syntaksychnoi budovy movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku [The plot of toys as a means of developing the syntactic structure of speech of older preschool children]. Za zahalnoiu redaktsiieiu doktora pedahohichnykh nauk, dotsenta S.A. Saiapinoї. Kharkiv, TOV «Vydavnytstvo NTMT» 2019, S. 302-322 [in Ukrainian].

13. Kharchenko N.V. Psykholohiia rozvytku audiiuvannia u ditei doshkilnoho viku [Psychology of listening development in preschool children]. Dys. doktor psykholohichnykh nauk. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2019 [in Ukrainian].

УДК 378.81`24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-28>**Ольга РУДОМАН,***orcid.org/0000-0003-4784-3518**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри іноземних мов**Хмельницького національного університету**(Хмельницький, Україна) oarudoman@gmail.com***Юлія ЯКИМЧУК,***orcid.org/0000-0001-6812-1544**кандидат психологічних наук,**доцент кафедри іноземних мов**Хмельницького національного університету**(Хмельницький, Україна) super_pamela@ukr.net*

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЗВО

У статті висвітлено сутність поняття «дистанційне навчання» та його характерні риси (гнучкість; модульність; паралельність; велика аудиторія; економічність; технологічність). Виділено чотири ключових аспекти дистанційного навчання: процес навчання, для якого характерні сутнісні характеристики навчального процесу, спільна діяльність суб'єктів, спеціальна планомерна організація всього процесу, виховання і розвиток студентів в процесі навчання; віддаленість даного процесу, тобто реалізація навчання може відбуватися на відстані між суб'єктами; взаємодія, яка передбачає здійснення систематичного зворотного зв'язку між викладачем і студентом; наявність дистанційних освітніх технологій. Визначено, що дистанційне навчання з використанням електронних технологій широко застосовується у сфері викладання іноземних мов у ЗВО. Встановлено чинники, які впливають на організацію дистанційного процесу викладання іноземних мов у ЗВО: відбір та організація мовного матеріалу відповідно до цілей та завдань курсу; структурування курсу, його методична та технологічна організація (гіпертекстові технології, Webсторінки); чітке планування роботи групи (організація малих груп, конференцій, у тому числі аудіо- і відеоконференцій, організація систематичної звітності – індивідуальної, групової); організація постійних консультацій з викладачем і куратором сервера; налагодження та вмiла підтримка позитивного емоційного фону у групі у цілому та у кожного студента окремо. Наведено особливості дистанційного навчання читання, аудіювання, говоріння та письму. Визначено аспекти викладання іноземної мови у ЗВО в умовах ДН. Сформовано особливості проведення занять у вищій школі, у тому числі з іноземної мови (навчання проводиться в реальному часі у віртуальному середовищі з використанням технологій відеозв'язку; відсутній безпосередній контакт викладача і студента, студентів всередині групи; взаємодія учасників заняття відбувається не тільки за допомогою усного мовлення в режимі відеоконференції, а й за допомогою сервісів миттєвого обміну повідомленнями, в електронному освітньому середовищі – системах управління навчанням – Learning Management System). З'ясовано проблеми та перспективи дистанційного викладання іноземної мови. Запропоновано заходи щодо подальшого поширення дистанційних технологій на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

Ключові слова: вища освіта, викладач, студент, тьютор, дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, іноземна мова.

Olha RUDOMAN,*orcid.org/0000-0003-4784-3518**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**Khmelnytskyi National University**(Khmelnytskyi, Ukraine) oarudoman@gmail.com***Yuliia YAKYMCHUK,***orcid.org/0000-0001-6812-1544**Candidate of Psychological Sciences,**Associate Professor at the Department of Foreign Languages**Khmelnytskyi National University**(Khmelnytskyi, Ukraine) super_pamela@ukr.net*

DISTANCE LEARNING: PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HEI

The «distance learning» concept and its features (flexibility; modularity; parallelism; large audience; efficiency; manufacturability) has been highlighted in the academic paper. Four key aspects of distance learning have been outlined, namely: the learning process, which is characterized by the essential features of the educational process, joint subjects' activities, a special systematic organization of the entire process, education and development of students in the learning process; remoteness of this process, that is, the implementation of training can be conducted at a distance between the subjects; interaction, involving the implementation of systematic feedback between the teacher and the student; availability of distance educational technologies. It has been determined that distance learning with the application of electronic technologies is widely used in the field of teaching foreign languages at higher educational institutions (HEI). The factors influencing the organization of the remote process of teaching foreign languages at higher educational institutions have been established as follows: selection and organization of language material in accordance with the goals and objectives of the course; course structuring, its methodical and technological organization (hypertext technologies, Web pages); careful group work planning (organization of small groups, conferences, including audio and video conferences, organization of systematic reporting – individual, group-based); arranging constant consultations with the teacher and the server curator; establishing and skillfully maintaining a positive emotional background in the group as a whole and for each student individually. The features of distance learning in reading, listening, speaking and writing have been outlined. Aspects of teaching a foreign language at higher educational institutions under distance learning conditions have been determined. The peculiar features of conducting classes at higher educational institutions, including teaching a foreign language, have been formed (training is carried out in real time in a virtual environment using video communication technologies; there is no direct contact between the teacher and the student as well as students within the group; the interaction of the lesson participants occurs not only through oral speech in the videoconference mode, but also using instant messaging services, in the electronic educational environment – Learning Management System). The problems and prospects of teaching a foreign language in distance mode have been clarified. Measures have been proposed for further dissemination of remote technologies and their application in foreign language classes at higher educational institutions.

Key words: higher education, teacher, student, tutor, distance learning, distance educational technologies, foreign language.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Сьогодні вітчизняна вища освіта переходить на новий етап свого розвитку – інформаційний. Протягом декількох років у багатьох країнах відбувається реформація освіти з метою підвищення її ефективності. Для цього використовуються новітні технології, приймаються рішення у сфері розробки інформаційних засобів та методик навчання, а також оцінки результатів. Педагогічне співтовариство в даний момент отримує від держави підтримку в дуже необхідному моменті свого розвитку для подальшого прогресу. Перетворюючи систему педагогічних канонів, дослідники та теоретики освіти пропонують нові шляхи розвитку професійного навчання в Україні. Але однією із серйозних проблем при навчанні студентів в групі (що характерно для усіх ЗВО) виступає нездатність окремих студентів засвоювати нові навчальні матеріали за наявності сторонніх людей. В якості причин можна привести низку психологічних та особистісних якостей, а саме: сором і страх бути нездатним, або здатися дурним, наявність нерозвинутих здібностей до сприйняття матеріалу в швидких темпах. Такі студенти докладають величезних зусиль до засвоєння матеріалу, осо-

бливо на практичних заняттях. Вирішенням цієї ситуації є реалізація індивідуального підходу, тобто, деяким студентам необхідно відводити певну частину часу на заняттях іноземної мови, щоб викладач працював зі студентами окремо. При цьому необхідно враховувати, що реалізація індивідуальної роботи не може шкодити іншим студентам, які сприймають матеріал швидше. У зв'язку з цим для вирішення вказаних проблем більшої актуальності набуває застосування сучасних засобів електронної комунікації в ході освітнього процесу. Крім використання електронних довідникових систем та мережі Інтернет в цілому, найважливішою для студентів ЗВО стає дистанційна форма навчання.

Дистанційне навчання (ДН) – новий формат реалізації освітнього процесу, спосіб переходу від репродуктивної до активної парадигми освоєння знань, до освіти, заснованої на конструктивній спільній діяльності всіх учасників навчального процесу. Також на даний час в умовах дистанційного навчання існує гостра потреба у вивченні іноземних мов задля використання її в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу; підготовки майбутніх фахівців до спілкування в реальних життєвих ситуаціях, навчання їх самостійно отримувати нові знання з метою підвищення рівня

власної професійної компетентності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Однак в Україні і за кордоном, як і раніше, існує низка проблем, пов'язаних із викладанням іноземної мови студентам ЗВО.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Особливості становлення та впровадження дистанційної освіти в Україні висвітлено у працях (Т. Білик, А. Верлани, А. Заболоцького, Л. Карташової, Т. Коваль, Т. Марусея, В. Монахова, С. Ракова, О. Співаковського, О. Спіріна, С. Стрельбицька, В. Толочко, С. Федорченка) та ін. Питанням розвитку системи дистанційного навчання займалися такі вчені, як (А. Андреев, С. Андреева, А. Беляєв, А. Губанова, М. Данилов, І. Доценко, Н. Клокар, А. Котарьов, О. Матюшкін, А. Новіков, І. Огородніков, Е. Полат, П. Сікорський, Т. Трішина, М. Швець, Л. Шульга, І. Харламов). Науковці (В. Базуріна, А. Бранська, О. Данильченко, І. Задорожний, Н. Костенко, О. Криніна, Л. Норман, О. Олійник, К. Павелків, Т. Піддубна, В. Угольков) у своїх працях розкривають особливості викладання іноземної мови майбутнім фахівцям у ЗВО. Хоча в дослідженні становлення дистанційного навчання велика кількість наукових напрацювань, але варто більше уваги приділяти саме проблемам його розвитку на території України в процесі викладання іноземної мови.

Метою статті є визначення проблем та перспектив викладання іноземної мови студентам ЗВО в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В сучасних умовах дистанційне навчання знаходить все більш широке застосування у вищій школі. Це пов'язано з тим, що дистанційне навчання як інноваційний освітній процес з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій допомагає студентам реалізовувати власні освітні цілі, спрямовані на розвиток особистості. При використанні дистанційної форми навчання значущими стають не лише знання, але головне – вміння їх застосовувати для вирішення конкретних життєвих проблем, способи оволодіння знаннями та їх успішне використання в різних ситуаціях, а також вміння приймати відповідальні аргументовані рішення.

Науковці А. Андреев, С. Андреева та І. Доценко пропонують визначати дистанційне навчання як цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії викладачів та учнів між собою і

з засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі і часі, який реалізується в специфічній дидактичній системі (Андреев, Андреева, Доценко, 2008).

Вчений А. Новіков зазначає, що дистанційне навчання – освітній процес, який повністю або частково здійснюється за допомогою комп'ютерів і телекомунікаційних засобів (Новіков, 2013).

Дослідниця С. Стрельбицька трактує дистанційне навчання як навчальний процес у ході якого надається істотна частина навчального матеріалу і більша частина взаємодії з викладачем здійснюються з використанням сучасних інформаційних технологій: супутникових зв'язків, комп'ютерних телекомунікацій, національного й кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем (Стрельбицька, 2020).

З позиції А. Беляєва, А. Котарьова, Т. Трішиної та О. Олійника характерними рисами дистанційного навчання є гнучкість; модульність; паралельність; велика аудиторія; економічність; технологічність (рис. 1).

Аналіз визначень та основних характерних рис дозволяє виділити чотири ключових, на наш погляд, аспекти дистанційного навчання. По-перше, це процес навчання, а значить для нього характерні сутнісні характеристики навчального процесу (двосторонній характер процесу (викладання – вчення), спільна діяльність суб'єктів, спеціальна планомірна організація всього процесу, виховання і розвиток студентів в процесі навчання).

По-друге, віддаленість даного процесу, тобто реалізація навчання може відбуватися на відстані між суб'єктами. По-третє, взаємодія, яка передбачає здійснення систематичного зворотного зв'язку між викладачем і студентом. По-четверте, наявність дистанційних освітніх технологій (ДОТ). При відсутності хоча б одного з названих аспектів говорити про реалізацію дистанційного навчання, на нашу думку, не зовсім правильно.

Дистанційне навчання є одним з альтернативних підходів, який може замінити очне або традиційне навчання і є одним з ключових факторів розвитку вищої освіти. Виходячи з багатофункціональності, дистанційне навчання з використанням електронних технологій широко застосовується у сфері викладання іноземних мов у ЗВО. Роль іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації помітно зростає в сучасних умовах соціально-економічного і політичного розвитку України. Головною перевагою освіти в дистанційному форматі при викладанні іноземних мов є практична складова.

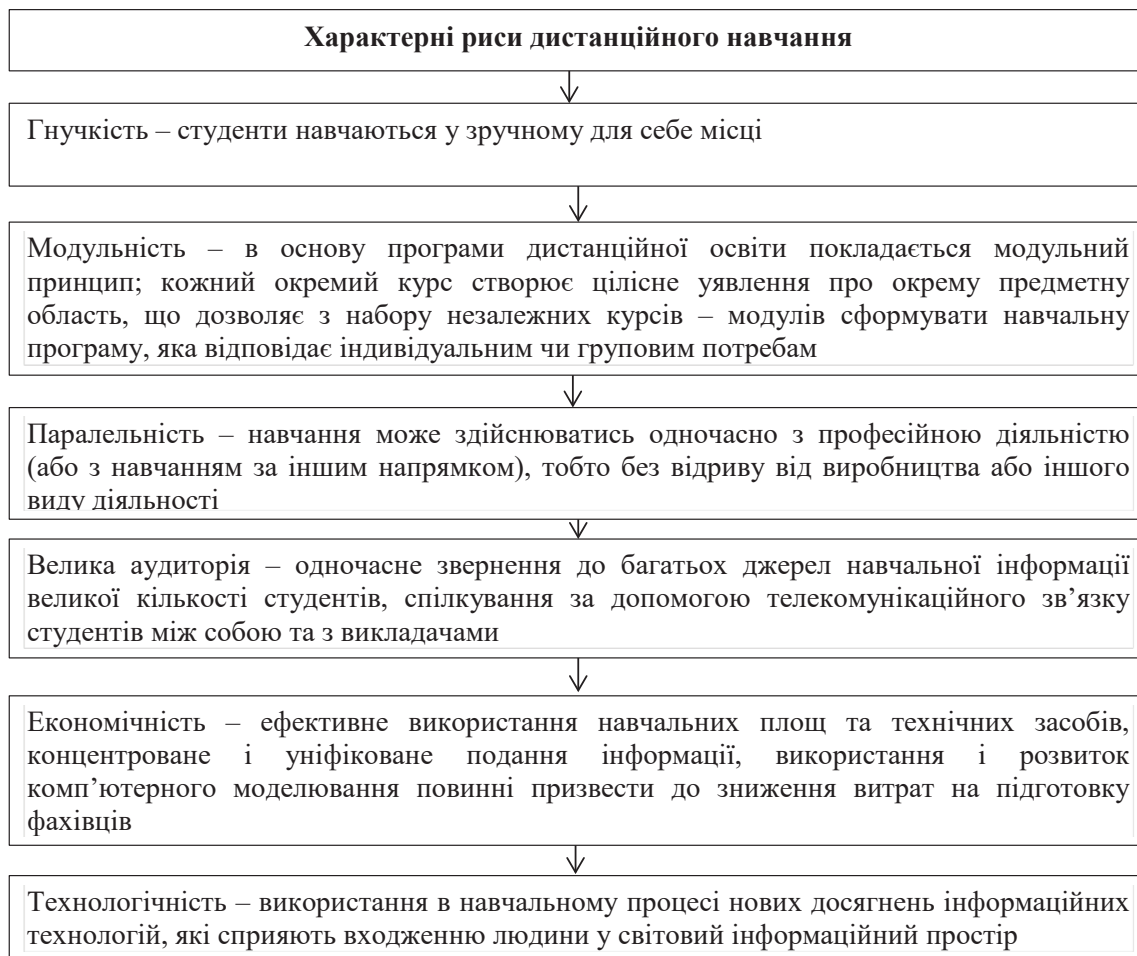


Рис. 1 – Характерні риси дистанційного навчання

Джерело: складено автором на основі (Беляєв, Котарев, Трішина, 2014; Олійник, 2014)

Для організації дистанційного процесу викладання іноземних мов у ЗВО, на думку Е. Полата, важливе значення мають наступні чинники: а) відбір та організація мовного матеріалу відповідно до цілей та завдань курсу; б) структурування курсу, його методична та технологічна організація (гіпертекстові технології, Webсторінки); в) чітке планування роботи групи (організація малих груп, конференцій, у тому числі аудіо- і відеоконференцій, організація систематичної звітності – індивідуальної, групової); г) організація постійних консультацій з викладачем і куратором сервера; д) налагодження та вмiла підтримка позитивного емоційного фону у групі у цілому та у кожного студента окремо (Полат, 1998).

Науковець К. Павелків зауважує, що дистанційне навчання відрізняється від традиційного своїми формами, засобами і технологіями, які все ще перебувають у стадії розробки. При цьому наголошується, що процес дистанційного викладання іноземних мов на різних етапах буде ефективним, а навчання якісним, якщо будуть ство-

рені та реалізовані наступні умови: визначення та обґрунтування системи дидактичних принципів дистанційного навчання іноземної мови; дослідження взаємної обумовленості дидактичних принципів на різних етапах дистанційного навчання; визначення ролі викладача у процесі дистанційного вивчення іноземної мови; розробка психолого-педагогічних умов ефективності і підвищення якості дистанційного навчання іноземної мови (Павелків, 2015).

Як стверджує В. Угольков, підвищення ефективності викладання іноземних мов засобами інформаційних технологій буде успішним, якщо будуть конкретно окреслені їх роль та місце у навчально-виховному процесі, чітко визначені основні поняття дистанційного навчання, розроблені та впроваджені методичні і технічні аспекти навчальних програм іноземних мов через певні моделі та навчально-методичні комплекси з дистанційного навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу (Угольков, 2004).

На думку О. Олійник, особливість викладання іноземної мови полягає в тому, що метою є не тільки оволодіння студентами мовною компетенцією, а й комунікативною. Іноземна мова, будучи засобом спілкування та пізнання, займає особливе місце в системі освіти. Крім того, для відпрацювання і оволодіння навичками спілкування, необхідне мовне середовище. І, якщо немає можливості практикувати спілкування в реальних умовах, виникає необхідність створення уявних ситуацій, що дозволяють стимулювати спілкування на мові, що вивчається. Як наслідок використання дистанційного навчання для відпрацювання граматичних і лексичних навичок, розвитку практики перекладу, навчання різним типам читання і навичкам аудіювання стає ефективним і актуальним. У ході ДН іноземним мовам робота студентів повинна бути організована таким чином, щоб вони автономно, але під супроводом тьютора виконували всі можливі види діяльності (Олійник, 2014: 242).

З нашої точки зору, у процесі дистанційного навчання кожен студент повинен читати і здійснювати цей вид діяльності самостійно. У разі, коли мета навчання полягає у вивченні правил читання, у зміст навчального довідника (друкованого або електронного виду) повинні включатися правила читання літер, вправи із застосування даних правил при читанні окремих слів, речень. На сьогоднішній день існує низка програм, здатних на слух визначати правильність читання слів.

При аудіюванні разом з використанням аудіозасобів використовують також відеозаписи, що містять низку екстралінгвістичних та контекстних ключів до розуміння, а також показують деякі важливі для розуміння візуальні елементи. Позитивний вплив робить можливість зупиняти і повторно прослуховувати або переглядати матеріал, що дозволяє студентам обробляти звуки і зображення, краще розуміти аудіоматеріали. Комп'ютери в мультимедійній комплектації мають велике значення при навчанні розумінню іноземних слів на слух при дистанційному навчанні.

В умовах ДН говоріння та писемне мовлення здійснюється за допомогою реалізації спілкування студента, групи і викладача. Реалізація навчання письму здійснюється за допомогою електронної пошти, чатів, синхронної комунікації. Навчання говорінню можливо тільки шляхом телеконференцій. Здійснюючи комунікаційні процеси, студенти використовують всі види діяльності: розуміння іноземних текстів і навички письма (спілкуються шляхом письмового мовлення); аудіювання та навички говоріння (спілкуються шляхом говоріння).

Однак дистанційне навчання із застосуванням мультимедійних технологій також дозволяє студентам пізнати все розмаїття мови, а не тільки фокусуватися на граматичних або лексичних явищах. Колокації, лексичні вирази – теми, які часто виходять за межі традиційного навчального плану і які застосовуються і інтегруються на заняттях в дистанційному форматі.

Враховуючи вищезазначене, важливими аспектами викладання іноземної мови у ЗВО в умовах ДН є (рис. 2):

Отже, проведення занять у ЗВО, у тому числі з іноземної мови он-лайн характеризуються наступними основними особливостями (частина з них природним чином збігається з особливостями дистанційного навчання):

1. Навчання проводиться в реальному часі у віртуальному середовищі з використанням технологій відеозв'язку (додатків і сервісів для групових відеодзвінків та відеоконференцій). Як наслідок, для проведення заняття необхідна наявність у всіх його учасників справних електронних пристроїв, відповідних додатків на пристроях та стійкого інтернет-підключення.

2. Відсутній безпосередній контакт викладача і студента, студентів всередині групи. Контакт опосередкований телекомунікаційними технологіями.

3. Взаємодія учасників заняття відбувається не тільки за допомогою усного мовлення в режимі відеоконференції, а й за допомогою сервісів миттєвого обміну повідомленнями, в електронному освітньому середовищі – системах управління навчанням (Learning Management System).

Говорячи про проблеми дистанційного викладання іноземної мови, не всі студенти немовного ЗВО мають потенціал, необхідний для її вивчення, або достатню комп'ютерну грамотність у такій формі освіти, і вимагають додаткової, індивідуальної роботи. Питання комп'ютерної грамотності та володіння сучасними освітніми онлайн-сервісами стало і перед викладачами. Так, навчальні установи активно направляють педагогів для підвищення кваліфікації на різні спеціалізовані дистанційні курси з метою оволодіння відповідними компетенціями.

Крім дефіциту знань у сфері сучасних комп'ютерних технологій, виникає безліч технічних проблем, наприклад, не всі учасники освітнього процесу мають доступ до досить швидкісного інтернету, щоб виходити на відеозв'язок під час занять з іноземної мови, або отримувати цей зв'язок нормальної якості (без затримок і спотворення звуку або зображення). Не всі студенти і

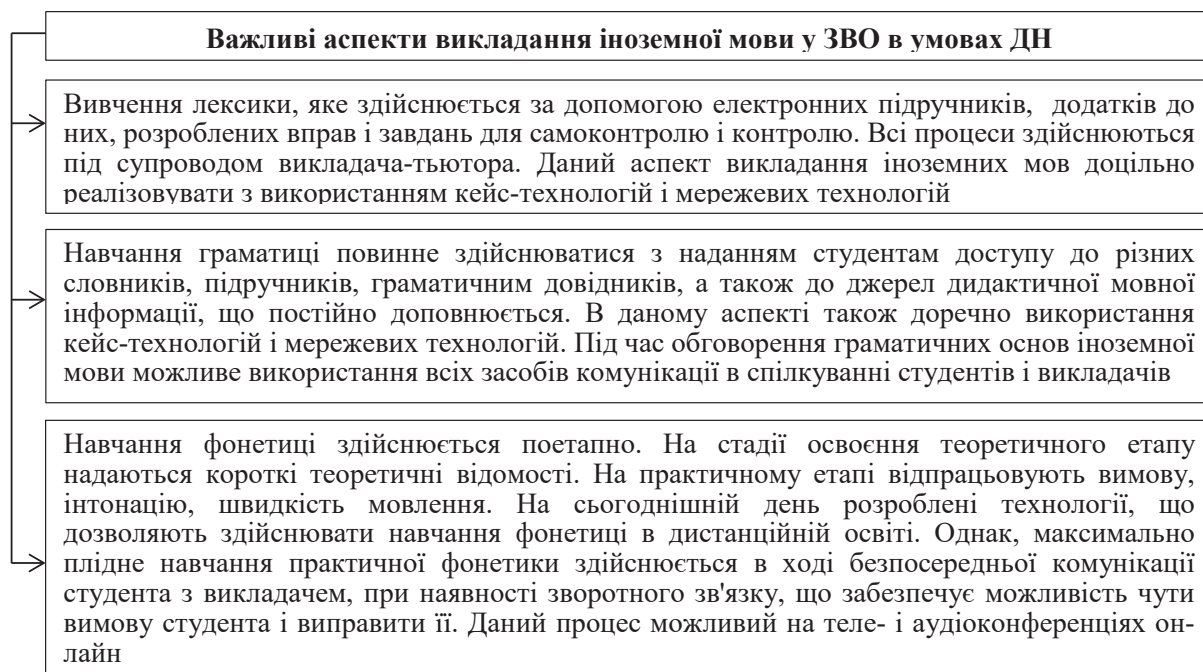


Рис. 2 – Важливі аспекти викладання іноземної мови у ЗВО в умовах ДН

Джерело: складено автором на основі (Костенко, 2012; Олійник, 2014)

викладачі мають все необхідне обладнання: веб-камеру, мікрофон і сам комп'ютер. При цьому технічні збої відбуваються і на самих платформах при підвищеному навантаженні користувачів. До того ж, спостерігається зловживання з боку студентів, які виправдовують свою відсутність на занятті у форматі відеозв'язку через технічні проблеми. Особливо гостро це питання постало під час проведення тестування як проміжної атестації, коли студенти могли використовувати доступні інтернет-ресурси й будь-які інші джерела інформації при написанні тесту внаслідок неможливості об'єктивного контролю з боку викладача. При цьому, контроль знань у форматі відеозв'язку не виключає зчитування відповідей на запитання (наприклад, відкриття декількох вікон на екрані комп'ютера). Відповідно, цифровізація торкнулася не тільки процесу навчання і проходження атестації, а й способів обходу викладацького контролю. Внаслідок цього, постраждав і якісний аспект: в цьому випадку рівень знань знижується, а оцінка якості цих знань не відповідає істині.

Що стосується відпрацювання різних аспектів іноземної мови при проведенні занять в дистанційній формі, то тут також спостерігається низка складнощів. Так, наприклад, ДН обмежує можливість проведення групового диктанту для перевірки правопису нових лексичних одиниць. Незважаючи на формальну наявність технічної можливості (наприклад, в чаті), контроль за

списуванням (як з зошита, так і з інших джерел) являється практично неможливим. В результаті, для контролю засвоєння лексики використовується усне опитування. Що стосується інших видів письмових робіт, таких як твір, практика показує списування (буквально, копіювання) тексту слово в слово багатьма студентами. Щодо перекладу тексту, контроль за самостійністю його виконання також ускладнюється через активне використання студентами можливостей Інтернет-перекладу. Говорячи про усний аспект, розмежування студентів на малі групи для практики діалогів технічно можливий (наприклад, в платформі Zoom), проте такі діалоги виходять менш правдоподібними внаслідок відсутності живої комунікації, як при очних заняттях. Все це перешкоджає досягненню основної мети викладання іноземної мови – розвитку комунікативної компетенції.

Також ще однією проблемою впровадження освітніх технологій на заняттях з іноземної мови у ЗВО є те, що формування матеріально-технічної бази для ДН почалося з певним відставанням, а керівники вузів лише недавно усвідомили всю його важливість. Крім того, це висока вартість розробки, впровадження, електронних систем дистанційного навчання, відсутність необхідної технічної підтримки, мала кількість кваліфікованих викладачів для реалізації ДН, недостатня кількість повноцінних електронних курсів.

Слабкими місцями є відсутність методики викладання в умовах ДН і неготовність викладачів з іноземної мови до переходу в нову якість – тьюторів, які супроводжують освітній процес. Роль викладача-тьютора не зводиться до того, щоб підказати студенту готові шляхи вирішення проблеми. Тьютор виконує роль консультанта і наставника, допомагає рухатися в правильному напрямку. Перешкоджає впровадженню ДОТ відсутність підготовки викладацького складу як до ведення тьюторіалів, так і до розробки контенту для ДН (Беляєв, Котарев, Трішина, 2014; Губанова, 2016). До проблем, що стосуються впровадження ДОТ на заняттях іноземної мови, варто віднести і відсутність нормативної бази, яка регламентує розробку електронних освітніх ресурсів і розподіл навантаження викладацького складу, що викликає побоювання педагогів і небажання працювати в електронному середовищі. Таким чином, одним з основних вразливих місць як і раніше залишається ступінь готовності викладачів іноземної мови до роботи в цифровому середовищі (у тому числі методичної та технічної), відсутність сформованої компетенції, спрямованої на використання ДОТ у своїй професійній діяльності.

Разом з тим необхідно зазначити і те, що, незважаючи на велику кількість проблем, викладання іноземної мови в умовах ДН має великий потенціал в освітньому середовищі, який необхідно розвивати і використовувати. Для України розвиток дистанційного навчання має важливе значення, пов'язаний з необхідністю надання освітніх послуг великій території країни з вкрай нерівномірною інфраструктурою і незадоволеністю попиту населення на освіту. Варто зазначити, що в умовах дистанційного навчання змінюється вид комунікацій: відбувається заміна традиційних комунікаційних зв'язків на телекомунікаційні засоби, які забезпечують інтерактивну взаємодію студентів і викладачів в навчальному процесі і здійснюють доступ до основного обсягу досліджуваного матеріалу. Розвиток ДН дозволив перетворити використання технічних засобів в освітньому процесі в специфічний дидактичний підхід, а далі в специфічну систему організації навчального процесу.

Тому з метою подальшого поширення дистанційних технологій на заняттях з іноземної мови у ЗВО пропонуємо проведення таких заходів:

1) пошук компромісу в сфері співвідношення якості закритої інформації і дистанційних можливостей передачі даних;

2) достатнє цільове фінансування розробок іноземних електронних підручників і електронних навчальних систем;

3) створення службових і освітніх стандартів для формування універсальних знань на базі конкретного навчального закладу;

4) інформування майбутніх слухачів про наявність якісних дистанційних курсів;

5) підготовка викладачів іноземної мови до використання ІКТ;

6) оперативна система налагодження та корекції роботи обладнання дистанційної передачі даних;

7) підбір дидактичних методик, найбільш ефективних при дистанційному спілкуванні на заняттях з іноземної мови.

Перспективами дистанційного викладання іноземної мови у ЗВО є:

- робота з інформацією в перспективі дозволить використовувати засоби автоматичної підготовки текстів, одержуваних безпосередньо з Інтернету, до застосування їх в навчальному процесі;

- обсяг навчальних дій зростатиме за рахунок застосування автоматизованих систем інтелектуального діалогу, що працюють як з текстом, так і з мультимедіа;

- щільність спілкування в перспективі може ще більше підвищитися в результаті застосування технологій доповненої реальності (комп'ютерного пристрою у вигляді окулярів, що відтворюють зовнішній світ разом з інформацією про його об'єкти), які виведуть сучасну технологію QR кодів на новий рівень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, можна зробити висновок, що дистанційне навчання є мотивуючим фактором у досягненні мети викладання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетенції. Дистанційне навчання сприяє реалізації сучасних освітніх парадигм – таких, як індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності, самоосвіта і саморозвиток студентів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у викладання іноземних мов актуалізує педагогічну проблему. Перед педагогічною наукою постає завдання методичного освоєння існуючих сучасних засобів навчання і дослідження нових технічних засобів, перспективних для вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. *Практика электронного обучения с использованием Moodle*. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 146 с.
2. Беляев А.Н. Котарев А.В., Тришина Т.В. Рациональный подход к реализации дистанционных образовательных технологий в вузе. *Вестник Воронежского государственного аграрного университета*. 2014. №1-2 (40-41). С. 121-124.
3. Губанова А.О. Методика проведения навчальних занять у формі тьюторіала. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. №9. С. 100-107.
4. Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 86-89.
5. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
6. Олійник О.В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. 2014. Вип. 38. С. 238-246.
7. Павелків К.М. Дистанційне навчання іноземної мови для немовних спеціальностей у вищій школі. *Наукові записки РДГУ*. 2015. С. 94-98.
8. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. *Дистанционное образование*. 1998. №1. URL: http://www/e-joe.ru/sod/98/1_98/st007/html (дата обращения: 09.08.2021).
9. Стрельбицька С.М. Використання освітніх технологій дистанційного навчання для забезпечення навчального процесу у ЗВО. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. 2020. №3. С. 37-42.
10. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: автореф. дис... канд. пед. наук. Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2004.

REFERENCES

1. Andreyev A.V., Andreyeva S.V., Dotsenko. I.B. Praktika elektronnoho obucheniya s ispolzovaniem Moodle [Practice e-learning using Moodle]. Taganrog: Izd-vo TTI YuFU, 2008. 146 p. [in Russian].
2. Belyayev A.N., Kotarev. A.V., Trishina. T.V. Ratsionalnyy podkhod k realizatsii distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy v vuze [Rational approach to the implementation of distance learning technologies in higher education]. Voronezh State Agrarian University Bulletin. 2014. No 1-2 (40-41). pp. 121-124 [in Russian].
3. Hubanova A.O. Metodyka provedennia navchalnykh zaniat u formi tiutoriala [Methods of conducting training sessions in the form of a tutorial]. Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. 2016. No 9. pp. 100-107 [in Ukrainian].
4. Kostenko N.I. Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsialnosti [Peculiarities of formation of foreign language communicative competence in students of non-philological specialties]. Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine". 2012. No 5. pp. 86-89 [in Ukrainian].
5. Novikov A.M. Pedagogika: slovar sistemy osnovnykh ponyaty [Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts]. Moskva: Izdatelskiy tsentr IET, 2013. 268 p. [in Russian].
6. Oliinyk O.V. Innovatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnykh VNZ [Innovative technologies of distance learning of a foreign language for students of non-language universities]. Linguistic research: coll. Science. against KhNPU of H.S. Skovorody. 2014. Vyp. 38. pp. 238-246 [in Ukrainian].
7. Pavelkiv K.M. Dystantsiine navchannia inozemnoi movy dlia nemovnykh spetsialnosti u vyshchii shkoli [Distance learning of a foreign language for non-language specialties in high school]. Scientific notes of RDGU. 2015. pp. 94-98[in Ukrainian].
8. Polat E.S. Orhanyzatsiia dystantsyonnoho obuchenya ynostrannomu yazyku na baze kompiuternykh telekommunikatsiy [Organization of distance learning of a foreign language on the basis of computer telecommunications]. Distance education. 1998. No 1. Retrieved from: http://www/e-joe.ru/sod/98/1_98/st007/html [in Russian].
9. Strelbytska S.M. Vykorystannia osvithnikh tekhnolohii dystantsiinoho navchannia dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu u ZVO [The use of educational technologies of distance learning to ensure the educational process in the free economic zone]. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. 2020. No 3. pp. 37-42 [in Ukrainian].
10. Uholkov V.V. Kompiuternye tekhnolohyy kak sredstvo obuchenya ynostrannym yazykam v vuze [Computer technologies as a means of teaching foreign languages in high school]: avtoref. dys... kand. ped. nauk. Spetsyalnost 13.00.01 – obshchaia pedahohyka, ystoriya pedahohyky u obrazovaniya. Moskva, 2004 [in Russian].

УДК 37.091.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-29>**Олена РУМЯНЦЕВА,***orcid.org/0000-0003-1133-7867*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *elena.rumyantseva@onu.edu.ua*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИМОГ ДО ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В УКРАЇНІ ТА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ І США

Зміни, що відбулися в сучасній українській освіті за останні п'ять років, поряд зі зміною парадигми в підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії викликають великий інтерес дослідників. В даній статті аналізується розбіжність у поняттях стосовно докторського ступеня в Україні та країнах Європи і США; досліджується типи докторських ступенів та вимоги щодо вступу на PhD-програми. Методи порівняльного та критичного аналізів були застосовані з метою оцінки та синтезу ідей та досвіду закордонних вищих навчальних закладів. На прикладі досвіду зарубіжних країн було виявлено позитивні чинники, які можуть призвести до поліпшення якості освіти в докторантурі України на початкових етапах, а саме при встановленні вимог до вступу на PhD-програми та на стадії відбору достойних здобувачів. Результати, отримані в процесі аналізу дозволяють припустити, що вимоги, що висуваються до кандидатів відносно вступу та навчання на PhD-програмах, поряд з формальними вступними іспитами, що діють в даний час в українських університетах, потребують переосмислення і вдосконалення. Проблему якості вищої освіти ступеня доктора філософії слід починати вирішувати з вдосконалення вимог пов'язаних із вступом та навчанням здобувачів третього рівня навчання, приймаючи до уваги наступні чинники: весь попередній академічний та професійний досвід здобувача; усвідомлення значення вибору напрямку і теми дослідження здобувача ступеня PhD; класифікація ступенів вищого рівня освіти за напрямками майбутньої діяльності здобувачів; усвідомлення важливості рівня володіння іноземною мовою здобувачем вищого наукового ступеня у професійній діяльності та дослідженнях; заочна та дистанційна форма навчання за PhD-програмами. У майбутньому досліджені може бути корисним вивчити можливі та сценарії розвитку масового навчання за PhD-програмами (якісний проти кількісного підходу), дистанційного навчання та тренінгу наукових керівників та викладачів, що навчають здобувачів ступеня PhD.

Ключові слова: вища освіта, доктор філософії, підвищення якості вищої освіти, порівняльний аналіз.

Elena RUMYANTSEVA,*orcid.org/0000-0003-1133-7867*

PhD in Linguistics,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Sciences Faculties

Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) *elena.rumyantseva@onu.edu.ua*

COMPARATIVE ANALYSIS OF REQUIREMENTS FOR DOCTOR OF PHILOSOPHY CANDIDATES IN UKRAINE VS EUROPE AND USA

The changes that have taken place in modern Ukrainian education over the past five years, along with the paradigm shift in the preparation of Doctor of Philosophy graduates, are of great interest to researchers. This article analyzes the differences in concepts regarding the doctoral degree in Ukraine vs Europe and the US; the types of doctoral degrees and requirements for admission to PhD programs are studied. Methods of comparative and critical analysis were used to evaluate and synthesize the ideas and experience of foreign higher education institutions. Relying on the experience of foreign countries, positive factors were identified that can lead to improved quality of education in doctorate in Ukraine at the initial stages, namely both the innovations of the admission requirements to PhD programs and the changes in selection of worthy applicants. The results obtained in the process of analysis suggest that the admission requirements for candidates pursuing PhD-programs, along with the formal entrance exams which are currently in force at Ukrainian universities, need to be rethought and improved. The problem of the quality of Doctoral Education in Ukraine should be solved by raising the bar towards the admission requirements and PhDs' training, taking into account the necessary admission factors: all previous academic and professional experience of the applicant; awareness of the importance of choosing the right direction and subject of PhD's research; introduction of Doctoral degrees classification according to the directions of PhD graduates' further activity; awareness of the importance of the level of PhD applicants' foreign language proficiency for their professional activity and research; distance learning in PhD-programs. In the future, it

might be useful to study scenario of the development of mass learning in PhD programs (qualitative vs. quantitative approach), distance learning and training of supervisors and teachers who work with PhD students.

Key words: *higher education, doctor of philosophy, improving the quality of higher education, comparative analysis.*

Постановка проблеми. У всьому світі вищий рівень освіти (ступінь доктора філософії) визнаний важливим компонентом зростання та сталого розвитку вищих навчальних закладів та основою для генерування нових знань у суспільстві (Kotcha, Steyn, Vermeulen, 2012). PhD освіта створює наступне покоління дослідників і здійснює вагомий внесок в науково-дослідницьку сферу. Відповідно, здобувачі рівня PhD вважаються дослідниками майбутнього.

Більшість країн світу переконані, що наукові дослідження є ключовими для економічного зростання та процвітання, і розширюють свої програми так званої докторської освіти (Venito, Romera, 2013). Європейські країни та США давно зрозуміли і встановили зв'язок між докторською освітою та економікою, щоб побудувати і у перспективі забезпечити конкурентоспроможний фундамент для розвитку країн в 21 столітті.

Основні глобальні тенденції, що впливають на розвиток докторантури в цілому, були визначені в дослідницькій літературі (Kehm, 2009) і в різних звітах про курс і стратегії розвитку вищого рівня освіти (OECD, 2020). Ці тенденції включають: масовість PhD освіти, професіоналізацію докторської освіти і кар'єри, а також розвиток різних систем забезпечення якості освіти. В цілому, високий рівень зайнятості серед докторантів в країнах Європи і США досягає від 93 до 99%. Жінки зі ступенем PhD продовжують домінувати в сфері освіти, охорони здоров'я, соціальних і гуманітарних наук; чоловіки з докторським ступенем переважають в галузі природничих наук, математики та інформатики, особливо в галузі інженерії, виробництва та будівництва (OECD, 2020).

В Україні поняття «Доктор філософії» почало використовуватися в Законі та нормативно-правових актах стосовно розвитку вищої освіти з 2016 року, до цього часу українські заклади вищої освіти здійснювали підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів з присудженням ступенів кандидата та доктора наук за відповідною спеціальністю (Цокур, 2021). Таким чином, в країні бракує комплексних досліджень стосовно розуміння стандартів, їх якості, специфіки та способів практичної реалізації докторської підготовки, яка розпочалася в Україні п'ять років тому та в даний час здійснюється в рамках експерименту з присудження ступеня доктора філософії згідно з Постановою КМУ № 167 від 6 березня 2019 року.

Поряд з цим, відповідно до статистики, що представлена МОН, тільки 7% здобувачів наукового ступеня завершують роботу над дисертацією вчасно згідно з індивідуальним планом, і лише 25% здобувачів взагалі презентують результати своєї роботи перед членами спеціалізованої вченої ради.

Мета статті – розглянути інформацію та провести аналіз розбіжності у поняттях стосовно докторського ступеня в Україні та країнах ЄС і США; типах докторських ступенів та вимог щодо вступу на PhD-програми; на прикладі досвіду зарубіжних країн виявити позитивні аспекти, які можуть привести до поліпшення якості освіти в докторантурі України на початкових етапах.

Аналіз досліджень. В Америці добробут та процвітання всієї країни асоціюється з вищим рівнем освіти, оскільки випускники PhD програм роблять значний внесок в економіку (Stewart, 2010). Інші університети та країни, які прагнуть досягти тих самих результатів, високо цінують американські докторські ступені (Altbach, 2004; Nerad, 2016). Вищі навчальні заклади США здійснюють підготовку вчених зі знаннями та навичками у так званих «критичних дисциплінах», тобто постійно мотивують дослідників генерувати аналітичні судження для синтезу складної інформації у власній та суміжних галузях (Stewart, 2010). Докторанти в США роблять вагомий внесок у створення нових знань, в навчання студентів та формування соціальних програм та політики (Walker, Golde, Jones, Bueschel, Hutchings, 2008).

У Великобританії ступінь доктора філософії вважається «світовим брендом» і розглядається як гарантія працевлаштування (Clarke, 2014). Країна має потужну науково-дослідну базу і визнана світовим лідером у галузі досліджень зі стійкою міжнародною репутацією. У Великобританії доктор філософії розвивається відповідно до вимог 21 століття про здобуття наукового ступеня, що сприяє розвитку особистих та професійних якостей для підтримки кар'єри.

У Канаді ступінь «Доктор філософії» є обов'язковим для викладання у вищих навчальних закладах, працевлаштування в науково-дослідних інституціях та для консультативної роботи в уряді та бізнесі (Cude, 2001). Ступінь доктора філософії став істотно важливою вимогою роботи в неакадемічних секторах Канади. За даними Асоціації університетів і коледжів Канади від 60% до 70%

усіх канадських випускників PhD-програм працюють за межами університетів (Clarke, 2014).

Виклад основного матеріалу.

Розбіжності в поняттях: термін PhD в країнах Європи, США та в Україні. Найвищий ступінь, який можна заробити в більшості галузей у країнах ЄС та США, згідно з вимогами Болонського процесу, – це доктор філософії (зазвичай використовується скорочення PhD, Ph.D. або D.Phil.). Ступінь походить від латинського виразу *Doctor Philosophiae*, що означає «викладач філософії» (Clarke, 2014). В англійському академічному мовленні терміни *PhD*, *doctoral degree* та *doctorate* є синонімами і вживаються як взаємозамінні.

Після успішного захисту дисертант має право використовувати звання «Doctor» або «Dr» незалежно від галузі знань, спеціалізації, університету, країни дослідника (Poole, 2015).

Цей ступінь також називають «останнім / завершальним ступенем», що означає, що кандидат досяг найвищого рівня академічного майстерності у вибраній галузі та можете працювати професійним дослідником, професором університету або виконувати роль керівника. Закордоном ступінь PhD здебільшого забезпечує більшу кількість можливостей у професійному розвитку та потенціал вищого заробітку. Це також основна вимога для певних просунутих професійних посад, включаючи подальшу науково-дослідницьку діяльність чи, наприклад, ліцензовану практику у сфері психології.

На думку дослідників, освіта PhD являє собою найвищий рівень формальної освіти і лежить в основі інновацій (Ozturk, 2001). Ступінь PhD передбачає інтенсивне навчання шляхом незалежних досліджень, спрямованих на створення нових знань та найчастіше здійснюється під керівництвом. Очікуваний результат після навчання, захисту дисертації та здобуття ступеню PhD – це створення дослідника-початківця зі знаннями у певній професійній сфері, спеціальними дослідницькими та так званими передатними чи перенесеними навичками, що набуваються в одних сферах, але можуть також з легкістю застосовуватися і в інших. Спектр працевлаштування таких дослідників може бути найрізноманітнішим, охоплюючи різні сфери діяльності, професії та посади (Sursock, 2017).

В Україні «Доктор філософії» не є найвищим науковим ступенем, за Національною рамкою кваліфікацій, за ним слідує ступінь доктора наук – це «другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає

набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях». Таким чином, в Україні терміни «докторантура» та «докторський ступінь» безпосередньо пов'язані з поняттям «Доктор наук».

Згідно з пунктом 3 Тимчасового порядку прилюдження ступеня доктора філософії «Здобуття ступеня доктора філософії передбачає набуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення». Тобто, в Україні доктор філософії це як освітній, так і науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Таким чином, значна увага повинна приділятися не лише розвиненню компетентностей необхідних для науково-дослідницької діяльності, але й навичок необхідних для здійснення педагогічної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

В США існують три альтернативи ступеню «Доктор філософії» - це «Доктор Мистецтв» (Doctor of Arts), «Доктор Освіти» (Doctor of Education) та «Доктор філософії в галузі освіти» (PhD in education).

Ступінь «Доктор мистецтв» (зазвичай використовується скорочено D.Arts, Art.D або D.A.) був вперше запропонований в 1932 році, щоб стати альтернативою доктору філософії. Ідея була спочатку представлена Асоціації американських університетів, метою було запропонувати відхід від акценту на наукові дослідження в напрямку більш поглибленого вивчення конкретної галузі знань. Кандидати, як здобувають ступінь доктора мистецтв, глибоко вивчають предмет, щоб стати викладачами та науковцями у своїй галузі, ступінь «Доктор мистецтв» може варіюватися від акторської майстерності, образотворчого мистецтва, історії до математики, його також часто називають «teaching doctorate», тобто «докторський ступінь для викладачів», так як часто передбачає створення проекту замість дисертації, великий практичний досвід і міцні теоретичні навички в даній сфері, навички в складанні освітніх програм. Сту-

піль «Доктор мистецтв» також відрізняється від ступеня «Доктора освіти» (Doctor of Education, Ed.D.) своєю дисциплінарною спрямованістю, в той же час охоплює питання освіти, а також теоретичну та практичну підготовку в педагогіці.

Коледжі та університети США, пропонують два подібних докторських ступеня в освіті – «Доктор освіти» (Ed.D) (наприклад, Гарвардський університет), та «Доктор філософії в галузі освіти» (PhD in education) (наприклад, Стенфордський університет) або обидва ступені в Університеті Орегон та в Пенсільванському університеті. Різниця між доктором освіти і доктором філософії в освіті може приймати різні форми. Наприклад, в Університеті Іллінойсу дисертація доктора філософії в освіті повинна зробити оригінальний внесок в академічні знання, тоді як дисертація доктора освіти «передбачається, що продемонструє здатності кандидата пов'язувати академічні знання з проблемами професійної практики». У Педагогічному коледжі Колумбійського університету ступень «Доктор філософії в галузі освіти» призначений для кандидатів, які мріють про академічну кар'єру, тоді як ступінь «Доктор освіти» розроблений для більш широких цілей, включаючи управління освітою та політичну роботу. В Інституті освіти в Лондоні обидва ступеня є орієнтованими на дослідження, і різниця у призначенні походить від того, чи можуть університетські кафедри гуманітарних та природничих наук координувати певні підгалузі досліджень. Зрештою, університет може запропонувати обидва ступені, де один завершується проектом, а інший - дисертацією. Наприклад, освітня програма PhD університету Сент-Луїса, вимагає «успішного завершення проекту, що націлений на вирішення проблеми в освітній практиці», і кандидат вимагає дисертації та «усного захисту пропозиції дослідження та захисту дисертації».

Аналіз досліджень вимог до здобувачів різних найвищих ступенів у Сполученому Королівстві виявив, що вимоги до вступу на програму «Доктор освіти» (Ed.D) та «Доктор філософії в галузі освіти» (PhD in education) формально зрівнялися або перевищили вимоги до ступеня «Доктор філософії» (PhD). Проте всі перші два вище зазначені ступені передбачають курсові роботи та дослідження (тоді як «Доктор філософії» (PhD) вимагає лише дослідження). Таким чином, орієнтація цих здобувачів на розвиток професійної практики та виробництво професійно значущих знань за допомогою досліджень цих самих фахівців-практиків чітко відрізняє ці програми від звичайних програм докторів філософії.

У США обидва ступеня доктора освіти і доктора філософії в галузі освіти визнаються для призначення викладачем чи професором в університеті. Ці ступені також можуть бути визнаними для адміністративних посад в освіті, таких як директори шкіл, начальник відділу кадрів або ректори.

Статтю 5 Закону України «Про вищу освіту» (2017) доповнено новими положеннями про запровадження нового освітньо-творчого ступеня «Доктор мистецтва», який здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

В Україні «Доктор мистецтва» – це новий освітньо-творчий (науковий) ступінь, який здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра, ступінь був запроваджений Законом України «Про освіту» (2017), згідно з яким: «Особа має право здобувати ступінь доктора мистецтва у творчій аспірантурі. Першим етапом здобуття ступеня доктора мистецтва може бути асистентура-стажування, яка є формою підготовки мистецьких виконавських кадрів вищої кваліфікації. Порядок здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в аспірантурі-стажуванні затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням центрального органу виконавчої влади у сфері культури за погодженням з центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Ступінь доктора мистецтва присуджується спеціалізованою радою з присудження ступеня доктора мистецтва вищого навчального закладу мистецького спрямування за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-творчої програми та публічного захисту творчого мистецького проекту в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України. Нормативний строк підготовки доктора мистецтва у творчій аспірантурі становить три роки. Обсяг освітньої складової освітньо-творчої програми підготовки доктора мистецтва становить 30-60 кредитів ЄКТС».

Вимоги до вступу здобувачів ступеня PhD у Європі та США. Традиційно у Європі та США ступінь доктора філософії передбачає три-чотири роки денної форми навчання, впродовж цього періоду здобувач виконує значну частину оригінального дослідження і представляє його у формі дисертації. Деякі докторські програми приймають портфоліо опублікованих робіт, тоді як деякі країни ЄС також вимагають подання курсових робіт.

Кандидати на ступінь PhD також повинні виконати «viva voce», тобто усний публічний захист дисертації доктора філософії, захист може здій-

снюватися у присутності невеликій кількості екзаменаторів-фахівців, або перед великою вченою радою (в обох випадках захист зазвичай триває від однієї до трьох годин). Здобувачі ступеня PhD навчаються у студентському містечку під пильним наглядом, дистанційне навчання та різні схеми електронного навчання стрімко завоюють простір, і все більше університетів зараз приймають PhD здобувачів на заочну та дистанційну форму навчання.

Вимоги до вступу на PhD ступінь перш за все пов'язані з балами здобувачів (як у магістратурі, так і у бакалавріаті) та з їх потенційними дослідницькими можливостями. Більшість установ вимагають, щоб здобувачі мали диплом з відзнакою або ступінь магістра з високим академічним рейтингом (ступінь першого класу: А – «відміно» має дорівнювати 70-100% у дипломі), а також ступінь бакалавра з принаймні вищою відзнакою другого класу (ступінь другого класу 2:1, В – «добре» може становити 65-69%). У деяких випадках магістр також можете подати заявку на ступінь доктора філософії просто на основі оцінок ступеня магістра. Вимоги на основі оцінок можуть також базуватися на типі фінансування, здобувач з нижчим балом можете подати заявку, якщо самостійно фінансуєте свою PhD ступінь.

Деякі установи та дисципліни (наприклад, психологія та деякі гуманітарні та природничі дисципліни) передбачають, що перед офіційним прийомом до програми, здобувач повинен обрати професора, який має бути офіційним радником та керівником протягом усієї PhD-програми, в інших випадках наукового керівника призначають на основі теми дослідження та методології після прийому до програми PhD.

За результатом аналізу загальних вимог та документів стосовно прийому на програми «Доктор філософії», що представлені на сайтах різних європейських та американських університетів було визначено наступні за основними категоріями:

- академічні бали здобувача;
- знання мови (результати затвердженого стандартизованого іспиту з мови або докази про закінчення бакалавріату або магістратури відповідною мовою, наприклад іспит IELTS вимагає загальний мінімальний бал - 7,0 та не менш ніж 6,5 для кожного підрозділу іспиту).
- працевлаштування (представити резюме);
- академічні довідки (зміст курсів, що вивчалися та іноді зміст модулів);
- дослідницькі проекти (попередні дослідницькі проекти, що виконувалися здобувачем в магістратурі, бакалавріаті);

- публікації (одноосібні та в співавторстві);
- характеристики (наприклад, 2-3 характеристики від викладачів магістратури з основним акцентом на навчальні показники, курсові роботи та дослідницькі здібності, дослідницький потенціал та інтереси до обраної галузі навчання);
- персональна заява / мотиваційний лист;
- дослідницька пропозиція.

Дослідницька пропозиція є основоположною та невід'ємною частиною процесу подачі документів на програму «Доктор філософії», вона як правило містить наступну інформацію:

- тема дослідження, запропонована здобувачем у контексті попередньої дослідницької роботи (в магістратурі);
- попереднє теоретичне обґрунтування (обізнаність щодо наукових дебатів у дослідній галузі);
- аналіз відповідного рівню;
- визначення відповідних прогалин в сучасних знаннях та дослідженнях;
- релевантна гіпотеза дослідження, щоб заповнити деякі з вищезазначених прогалин;
- детальне пояснення передбачуваної методології дослідження;
- практичне обґрунтування і передбачувані наслідки дослідницької пропозиції здобувача.

Дослідницька пропозиція здобувачів вищого рівня освіти надають змогу персоналу з прийому до програми «Доктор філософії» оцінити здібності кандидатів до наукових досліджень, а також визначити, чи відповідають наукові інтереси здобувачів науковим пріоритетам та наявним можливостям університету. Вони також обміркують, чи є у них відповідний персонал, щоб надати вам достатній досвід наукового керівництва.

З цієї причини, кандидати на ступінь ретельно досліджують наукові установи перед тим, як подати заявку на ступінь «Доктора філософії». Якщо наукові інтереси здобувача не відповідають інтересам обраного університету, останній може бути змушений відхилити заяву просто на основі розбіжностей наукових інтересів. Слід зазначити, що початкова пропозиція щодо дослідження не є обов'язковою – вона, як правило, є відповідною точкою для подальшого розвитку ідеї дослідження.

Деякі предметні галузі (наприклад, природничі та прикладні науки) не вимагають оригінальних дослідницьких пропозицій. Натомість установа представляє добірку науково-дослідницьких проектів, які розробляються відповідними керівниками та рецензуються. Це може бути зроблено

в певний час року або круглий рік, залежно від установи. Потім здобувачі можуть подати заяву, що демонструє чітке розуміння дослідження, яке має бути проведене, та придатність здобувача провести його. Суттєво, що науково-дослідницькі проекти також можуть бути розроблені в співпраці з іншою організацією, яка може забезпечити фінансування або стипендії для успішних кандидатів. В закордонних університетах ці заздалегідь визначені дослідницькі проекти рідше зустрічаються в сфері мистецтв, гуманітарних та соціальних наук, де частіше здобувачі подають власні пропозиції.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначений аналіз досвіду провідних університетів країн Євросоюзу та США, можемо констатувати, що при розвитку PhD-програм і вдосконаленні вимог пов'язаних із вступом та навчанням здобувачів третього рівня навчання було б доцільно взяти до уваги деякі чинники, що здатні впливати на якість освіти:

- весь попередній академічний та професійний досвід здобувача (високий академічний бал на попередніх рівнях освіти, досвід роботи в обраній сфері, здатність до розвитку дослідницьких навичок, представлення дослідницької пропозиції, попередні дослідницькі проекти та публікації, мотиваційний лист);

- усвідомлення значення вибору напрямку і теми дослідження PhD здобувача (здійснюється в трьох напрямках – університет пропонує добірку науково-дослідницьких проектів; залучення інших установ, що зацікавлені в виконанні певного дослідження з можливістю фінансування; оригінальна дослідницька пропозиція самого PhD здобувача);

- розподіл ступенів вищого рівня освіти за напрямками майбутньої діяльності здобувачів: наукова – «Доктор філософії» (PhD), освітня – «Доктор філософії в галузі освіти» (PhD in education) та універсальна – «Доктор освіти» (Ed.D); затребуваність та працевлаштування з універсальним ступенем на керівні посади в різних галузях економіки країни та перш за все на управлінські посади в освіті;

- усвідомлення важливості рівня володіння іноземною мовою здобувачем вищого наукового ступеня у професійній діяльності та дослідженнях (міжнародний сертифікат з встановленим університетом прохідним балом (зазвичай B2 та вище) замість формального вступного іспиту з іноземної мови до аспірантури);

- заочна та дистанційна форма навчання за PhD-програмами (різні схеми електронного навчання стрімко набирають швидкість).

Грунтовний аналіз досвіду ВНЗ країн Європи та США свідчить, що зміцнення професійної освіти здобувачів вищого рівня ступеня доктора філософії та програм наукових досліджень в Україні є справою першорядної важливості, українські університети мають достатні можливості щодо забезпечення розвитку наступного покоління професіоналів, викладачів, дослідників, спроможних до генерування нових ідей і знань, та до відновлення статусу викладача та науковця у суспільстві. Деякі важливі проблеми потребують подальшого дослідження, оскільки залишаються не розв'язаними:

- як глобальні тенденції та стратегії стосовно докторської освіти можуть вплинути на підготовку на третьому рівні національної вищої освіти, та як досвід європейських та американських університетів може інтегруватися в українських вишах;

- більше обізнаності та дискусії щодо «масовості» ступеня PhD та його аналогів; і як зробити так, щоб поняття «масовість», переросло в поняття якості вищого рівня освіти;

- як в Україні створити якісні дистанційні конкурентоспроможні PhD-програми, враховуючи мобільність вищої освіти;

- які можливості та виклики несе з собою інфраструктура вищих навчальних закладів стосовно докторської освіти, тобто як можна змінити діяльність української аспірантури з метою поліпшення та розвитку форм організації роботи і впровадження інновацій в українських закладах вищої освіти;

- як розробляти тренінги, що спрямовані на керівників освітніх програм, наукових керівників і викладачів, які працюють із здобувачами ступеня PhD, не тільки беручи до уваги передовий міжнародний досвід, але і розробляючи національну стратегію для українських дослідників;

- як розробити і прописати права і обов'язки не тільки здобувачів ступеня PhD, а й їх наукових керівників за якість і своєчасність виконаного дослідження;

- як припинити «витік кращих мізків» з України закордон шляхом розпізнавання та розвитку здібних студентів ще в бакалавріаті, за підтримки і стимулювання дослідницьких здібностей в магістратурі, залученням до важливих для розвитку країни досліджень, надаючи гранти, допомогу у працевлаштуванні та інші стимули на рівні PhD-програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Altbach P. G. Doctoral education: Present realities and future trends. *College and University Journal*. 2004. Vol. 80, № 2, P. 3-10.
2. Benito M., Romera R. How to boost the PhD labour market? Facts from the PhD system side. *Statistics and Econometrics Series*, 2013. P. 13-28.
3. Clarke G. Evolution of the Doctorate: A UK perspective on an international qualification. Paper presented at the 11th Biannual 'Quality in Postgraduate Research' Conference, Adelaide, 2014. URL: http://www.qpr.edu.au/Keynotes/2014/QPR_Clarke_2014_Keynote_Slides.pdf (date of access: 28.07.2021).
4. Cude W. *The PhD trap revisited*. Toronto: Dundurn Press, 2001.
5. Kehm Barbara M. *Doctoral Education: Pressures for Change and Modernization. The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 155-170. URL: <https://www.researchgate.net/publication/304614576> (date of access: 06.08.2021).
6. Kotecha P., Steyn A., Vermeulen P. The status quo of doctoral education in the SADC region. *SARUA Dialogue Series*, 2012. № 4(1), P.16-24.
7. Nerad M. Current issues in doctoral education in the context of innovative policies: Looking beyond one's national horizon. University of Ljubljana, Slovenja. 2016. URL: <https://www.uni-lj.si/mma/predstavitev/2016060109102603/> (date of access: 28.07.2021).
8. Ozturk I. The role of education in economic development: theoretical perspectives. *Journal of Rural Development and Administration*, 2001. № 33(1), P. 39-47.
9. Poole B. The rather elusive concept of 'doctorateness': A reaction to Wellington. *Studies in Higher Education*, 2015. № 40 (9), P. 1507-1522. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.873026> (date of access: 2.08.2021).
10. Stewart D. W. Important, if True: Graduate Education will Drive America's Future Prosperity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2010. № 42(1), P. 36-44. URL: <https://doi.org/10.1080/00091380903449110> (date of access: 2.08.2021).
11. Sursock A. *Doctoral Education: European trends*: WB Group, 2017.
12. Теоретико-методичні засади організації науково-дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти: колективна монографія / за ред. проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2021. 139 с.
13. Walker G. E. et al. *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the Twenty-First Century*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2008.
14. OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (date of access: 2.08.2021)
15. Про освіту : Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.07.2021).
16. Про присудження ступеня доктора філософії : Постанова Кабінету Міністрів України від 6 бер. 2019 р. № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.07.2021).
17. Рівні вищої освіти та наукові ступені в Україні : Закон України "Про вищу освіту" від 28 вер. 2017 р. № 1556-18. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rivni-vishoyi-osviti-ta-naukovi-stupeni> (дата звернення: 28.07.2021).
18. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови КМ України від 23 лист. 2011 р. № 1341 (в редакції постанови КМ України від 25 чер. 2020 р. № 519.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n2> (дата звернення: 28.07.2021).

REFERENCES

1. Altbach P. G. Doctoral education: Present realities and future trends. *College and University Journal*. 2004. Vol. 80, № 2, P. 3-10. [in English].
2. Benito M., Romera R. How to boost the PhD labour market? Facts from the PhD system side. *Statistics and Econometrics Series*, 2013. P. 13-28. [in English].
3. Clarke G. Evolution of the Doctorate: A UK perspective on an international qualification. Paper presented at the 11th Biannual 'Quality in Postgraduate Research' Conference, Adelaide, 2014. URL: http://www.qpr.edu.au/Keynotes/2014/QPR_Clarke_2014_Keynote_Slides.pdf (date of access: 28.07.2021). [in English].
4. Cude W. *The PhD trap revisited*. Toronto: Dundurn Press, 2001. [in English].
5. Kehm Barbara M. *Doctoral Education: Pressures for Change and Modernization. The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 155-170. URL: <https://www.researchgate.net/publication/304614576> (date of access: 06.08.2021). [in English].
6. Kotecha P. , Steyn,A., Vermeulen P. The status quo of doctoral education in the SADC region. *SARUA Dialogue Series*, 2012. № 4(1), P.16-24. [in English].
7. Nerad M. Current issues in doctoral education in the context of innovative policies: Looking beyond one's national horizon. University of Ljubljana, Slovenja. 2016. URL: <https://www.uni-lj.si/mma/predstavitev/2016060109102603/> (date of access: 28.07.2021). [in English].
8. Ozturk I. The role of education in economic development: theoretical perspectives. *Journal of Rural Development and Administration*, 2001. № 33(1), P. 39-47. [in English].
9. Poole B. The rather elusive concept of 'doctorateness': A reaction to Wellington. *Studies in Higher Education*, 2015. № 40 (9), P. 1507-1522. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.873026> (date of access: 02.08.2021). [in English].

10. Stewart D. W. Important, if True: Graduate Education will Drive America's Future Prosperity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2010. № 42(1), P. 36-44. URL: <https://doi.org/10.1080/00091380903449110> (date of access: 02.08.2021). [in English].
11. Sursock A. *Doctoral Education: European trends*: WB Group, 2017. [in English].
12. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity: kolektyvna monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of research training for HE degree candidates : a collective monograph / ed. by prof. Tsokur O.S. Odesa: FOP Bondarenko M.O., 2021. 139 p. [in Ukrainian].
13. Walker G. E. et al. *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the Twenty-First Century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. [in English].
14. OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (date of access: 02.08.2021). [in English].
15. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine]. *Newsletter of Verhovna Rada*, 2017, № 38-39, art. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (date of access: 28.07.2021). [in Ukrainian].
16. Pro prysudzhennia stupenia doktora filosofii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [On PhD degree conferment : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] of March 6, 2019, № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text> (date of access: 28.07.2021). [in Ukrainian].
17. Rivni vyshchoi osvita ta naukovy stupeni v Ukraini: Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Higher education levels and scientific degrees in Ukraine: Law of Ukraine "On Higher Education"] of 28 Sept. 2017. № 1556-18. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rivni-vishoyi-osviti-ta-naukovy-stupeni>. (date of access: 06.08.2021). [in Ukrainian].
18. Natsionalna ramka kvalifikatsii : Dodatok do postanovy CM Ukraine [National framework of competencies: Amendment to the CM of Ukraine resolution] of 23 Nov., 2011. № 1341 (ed. of 25 June, 2020. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n2> (date of access: 28.07.2021). [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-30>**Наталія СИДОРЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2050-4938**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти**Херсонського державного університету**(Херсон, Україна) natalasidorenko@gmail.com***Наталія БОРИСЕНКО,***orcid.org/0000-0001-9403-500**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти**Херсонського державного університету**(Херсон, Україна) nataborisenchik15@gmail.com*

РОЛЬ УКРАЇНОЗНАВЧОЇ СКЛАДОВОЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У новому XXI столітті, що характеризується глобальними змінами у всіх сферах життя, з новою гостротою постає проблема формування гуманістичної особистості, що володіє широким світоглядом, багатими почуттями, гнучким мисленням, здатної до емпатичних переживань, збереження та розвитку етнокультурної цивілізації в умовах глобалізації суспільства. Формування особистості майбутніх педагогів, зокрема в умовах полікультурного суспільства, передбачає вдосконалення освітньої парадигми з метою посилення навчально-виховної функції освіти. Національна ідентифікація майбутніх педагогів як ефективний спосіб дбайливого ставлення до історичної та культурної спадщини, збереження і підтримки етнічної й національнокультурної самобутності особливо зростає в умовах глобалізаційних процесів. Шлях формування національної ідентифікації майбутніх педагогів, як складний, полікомпонентний процес, передбачає розвиток всіх компонентів, і, зокрема, українознавчої складової. У запропонованій статті розглянуто характерні теоретико-методологічні аспекти формування українознавчої складової як невід'ємної компоненти формування національної ідентифікації майбутніх педагогів в умовах сучасного освітнього середовища. В процесі професійної підготовки майбутнього педагога значна увага має приділятися формуванню національної ідентифікації як представника свого етносу, зокрема за допомогою розвитку українознавчої складової в якості невід'ємної компоненти даного процесу. Національна ідентифікація майбутніх педагогів являє собою багатоаспектний та інтегративний феномен, сформований поєднанням соціальної та педагогічної сфер визначення професійної ідентичності певні ознаки якої (поведінка, діяльність, мислення, само сприйняття) свідчать про свідоме прийняття педагогічного покликання. Професійна компетентність майбутнього педагога розглядається як сукупність ціннісних установок необхідних для ефективної реалізації освітнього процесу завдяки власному професійному розвитку та сформованій національній ідентичності.

Ключові слова: освітнє середовище, національна ідентифікація, професійна компетентність, освітній процес, літературне читання, початкова школа.

Natalia SYDORENKO,*orcid.org/0000-0003-2050-4938**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Theory and Method of Pre-School and Primary Education**Kherson State University**(Kherson, Ukraine) natalasidorenko@gmail.com***Natalia BORYSENKO,***orcid.org/0000-0001-9403-500**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Theory and Method of Pre-School and Primary Education**Kherson State University**(Kherson, Ukraine) nataborisenchik15@gmail.com*

THE ROLE OF THE UKRAINIAN COMPONENT IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR LITERATURE READING LESSONS

In the new XXI century, characterized by global changes in all spheres of life, the problem of forming a humanistic personality with a broad outlook, rich feelings, flexible thinking, capable of empathic experiences, preservation and development of ethnocultural humanity in a globalizing society. The formation of the personality of future teachers, in particular in a multicultural society, involves improving the educational paradigm in order to strengthen the educational function of education. National identification of future teachers as an effective way of caring for historical and cultural heritage, preservation and maintenance of ethnic and national cultural identity is especially growing in the context of globalization. The process of forming the national identification of future teachers, as a complex, multi-component process, involves the development of all components, and, in particular, the Ukrainian component. The proposed article considers the characteristic theoretical and methodological aspects of the formation of the Ukrainian studies component as an integral component of the formation of national identification of future teachers in the modern educational environment. In the process of professional training of future teachers, considerable attention should be paid to the formation of national identity as a representative of their ethnic group, in particular through the development of Ukrainian studies as an integral component of this process. national identification of future teachers is a multifaceted and integrative phenomenon, formed by a combination of social and pedagogical spheres of professional identity, certain features of which (behavior, activities, thinking, self-perception) indicate a conscious acceptance of the pedagogical vocation. The professional competence of the future teacher is considered as a set of values necessary for the effective implementation of the educational process through their own professional development and established national identity.

Key words: *sanctuary, national identification, professional competence, cultural processes, globalization processes.*

Постановка проблеми. Розвиток особистості завжди відбувається в соціокультурному просторі життя свого народу, що володіє самобутньою історією, культурою, менталітетом. Моментом включення в цей простір стає безпосередньо факт народження. Однак для формування самосвідомості особистості як суб'єкта власної життєдіяльності і представника певної людської спільності, а також як продовжувача і носія національної культури, повинні діяти два взаємопов'язаних механізми. Це – ототожнення людини із соціумом, в якому вона проживає, та усвідомлення своєї індивідуальності. За допомогою механізму ототожнення (ідентифікації) людина входить у світ культури, освоює прийоми, технології використання цієї культури як засобу саморозвитку, а, отже, і подальшого розвитку суспільства, діяльним членом якого вона стає в міру свого дорослішання і набуття самостійності (Бібік: 2012; 27).

Аналіз досліджень. Сучасна освітня діяльність неможлива без створення в ній умов для розвитку людини, здатної долучатися до традицій та цінностей предків, яка прагне зберегти свою унікальну, національну самобутність. В державному освітньому стандарті освіти розглядається формування особистісних універсальних навчальних дій, в складі яких висуваються вимоги до становлення основ ідентичності (громадянської, етнічної), яка трактується як усвідомлення особистістю своєї приналежності до спільноти громадян певної держави на загальнокультурній основі. У зв'язку з цим передбачається формування уявлення про свою етнічну приналежність, національні цінності, традиції, культуру, сприяти

вихованню почуття патріотизму та гордості за свою країну, прагнення поважати її історію, культурні та історичні пам'ятники, відвідувати театри, музеї, бібліотеки. Тому одним із пріоритетних завдань формування національної ідентифікації майбутніх педагогів є забезпечення єдності та наступності між етнічною та громадянською ідентичністю їх особистості. Переважно це завдання вирішується під час навчання у закладі вищої освіти, де закладається фундамент всебічного розвитку особистості та здійснюється інтенсивний процес становлення національної ідентифікації. Національна ідентифікація полягає в систематичному засвоєнні знань про Батьківщину, її минуле та сьогодення; прояві любові до Батьківщини; усвідомленні почуття обов'язку і відповідальності перед нею, які виступають мотивами патріотичного поведінки та формування якостей, що характеризують в своїй єдності ставлення особистості до себе, до оточуючих і в цілому до Батьківщини. Розвиток цих якостей особистості відбувається в основному в стінах навчального закладу в ході цілеспрямованої навчально-виховної роботи, як на заняттях, так і в позаурочний час.

Таким чином, проблема формування національної ідентифікації особистості в даний час пріоритетно значима і є відображенням парадигми сучасної освіти, що вимагає переходу від суто «психологічної» спрямованості навчального процесу до забезпечення умов для цілеспрямованого розвитку особистості педагога як майбутнього громадянина України. Необхідність активізації теоретичних досліджень національної ідентифікації особистості диктується тим, що в даний час

значна частина молодого покоління не має достатніх навичок і умінь вживання рідної мови, знань та уявлень про історію, минуле свого народу. Зараз ми по-новому починаємо ставитися до старовинних свят, традицій, фольклору, художніх промислів, декоративно-прикладного мистецтва, в яких народ залишив нам найцінніше зі своїх культурних досягнень. Проблема національної ідентифікації майбутнього педагога не є новою. Їй присвячено багато досліджень. У наукових роботах В. Андрущенко, І. Бега, В. Бикова, С. Болтинець та інших відомих психологів розглядаються проблеми формування національної самосвідомості особистості, вивчаються різні аспекти національної ідентифікації та її становлення. Особливості використання якісних методів дослідження національної самоідентифікації розглядаються у роботах І. Остапенка, І. Бушмана, проблеми національної ідентичності в умовах півдня України проаналізовані В. Телеуцею, ґрунтовні роботи щодо факторів національної самоідентифікації та особливостей української ментальності зустрічаємо у М. Розумного, Т. Гончарук-Чолач, Н. Джугли. Витоки проблеми формування національної самосвідомості особистості останнім часом стали полем дослідження О. Кіна, Г. Бокшань, І. Волосянко, О. Полетай.

Варто зазначити, що формування національної ідентифікації в значній мірі залежить від мовного середовища особистості – це світ текстів, які ми чуємо, читаємо, вимовляємо. Саме україномовне середовище створює ту атмосферу, в якій живе, дихає і розвивається людина. Для майбутнього педагога особливо важлива українознавча складова, зокрема тексти рідною мовою, що викликають світлі, добрі почуття, що дають можливість відчувати себе в гармонії з навколишнім світом, що допомагають сформуванню патріотичне світовідчуття. Робота над такими адаптованими текстами сприяє духовно-моральному розвитку особистості, оскільки їх змістовна сторона різноманітна: про культуру пам'яті, про ставлення до минулого, сьогодення та майбуття, про проблеми екології, про особливості місцевості рідного краю, про взаємини людей. При цьому необхідно звертати увагу на емоційне звучання тексту, на той настрій, який передає автор.

Таким чином, формування національної ідентифікації майбутнього педагога має ґрунтуватись на українознавчій складовій під час проведення занять з літературного читання в початковій школі з використання мовного матеріалу, що є важливим не тільки з освітньою, а й виховної боку, так як однаково важливо навчитися вільно володіти

мовою і знайти своє місце в світі, усвідомити себе, починаючи з Батьківщини.

Метою статті є аналіз ролі (значення) теоретико-методологічних аспектів українознавчої складової під час проведення занять з літературного читання в початковій школі як невід'ємної компоненти формування національної ідентифікації майбутніх педагогів в умовах сучасного освітнього середовища. Методами порівняльного аналізу та синтезу було досліджено зміст понять «національна ідентифікація» та охарактеризовано специфіку українознавчої складової в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Необхідність формування національної ідентифікації обумовлена процесом становлення професійної компетентності майбутнього педагога, підготовки його до вирішення завдань Нової української школи. Обов'язковим елементом професійної компетентності майбутнього вчителя є здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку освіти та збереження національних пріоритетів. Українознавча складова світоглядної орієнтації здобувача освіти, таким чином, кардинально впливає не тільки на розуміння історії та закономірностей розвитку суспільства, усвідомлення демократичних та національних цінностей, але й на формування загальних компетентностей. Освітньо-професійна програма підготовки першого рівня вищої освіти за професійною кваліфікацією «вчитель початкових класів» включає перелік компетенцій, спрямованих на вивчення рідної мови та культури. Професійна компетентність майбутнього педагога, на сьогоднішній день, передбачає теоретичну і практичну складові, причому, як зазначає Л. Бірюк, набуті в процесі навчання або діяльності знання, вміння, навички і способи їх реалізації не вичерпують даного поняття. Визначальне значення має безпосередньо особистісний потенціал майбутнього педагога, і, зокрема, сукупність професійно значущих особистісних якостей, особливо важливі дані компетенції для вчителя початкової та основної школи (Бірюк, 2008: 14). Важливе значення в цьому аспекті має національна ідентифікація майбутніх педагогів, а отже, доцільно говорити про професійні компетенції. Однією з визначних компетенцій, необхідних в процесі національної ідентифікації є українознавча складова. Дана компетенція в процесі підготовки майбутнього педагога передбачає наявність знання сутності та методичної системи національного виховання. Таким чином, професійна підготовка майбутніх

педагогів на традиціях етнічної культури в системі професійної освіти вимагає створення таких умов:

- при психолого-педагогічній та методичній підготовці майбутніх педагогів спиратися на традиції народної педагогіки;

- в зміст навчальних планів і програм підготовки майбутніх педагогів мають бути включені етнопедагогічні аспекти психології, педагогіки, а також супутні навчальні предмети з методики викладання;

- реалізація комплексу етнопедагогічних умінь в процесі педагогічної практики (Будник, 2015: 10);

- моделювання педагогічного процесу, що забезпечить інтелектуально-особистісний розвиток студентів, передбачатиме єдність і цілісність інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку студентів, враховуватиме основні елементи педагогічного процесу (мету освіти, її зміст, педагогічні технології, учасників навчальної діяльності, їх позиції і взаємини) і буде зорієнтована на інтеграцію цілей, змісту, умов і специфічних характеристик освіти (Борисенко, Сидоренко, 2016: 21).

В цілому, процес професійної підготовки майбутніх педагогів забезпечує вирішення таких завдань: формування ціннісного ставлення до історії свого народу; розвиток інтересу до набуття знань, умінь і навичок з етнопедагогіки та етнопсихології; освоєння самобутньої культури та мови нашої держави; розвиток здібностей з різних видів народної творчості (декоративно-прикладного, музичного, танцювального і ін.); формування культури міжнаціональних відносин на основі поваги і вивчення духовних цінностей різних народів; формування етнопедагогічних якостей особистості педагога, необхідних для майбутнього вчителя початкової школи (Будник, 2015: 6).

Важливим компонентом професійної підготовки Однією з важливих передумов формування професійної готовності майбутніх педагогів є проведення занять з літературного читання в початковій школі. Навчальний предмет «Літературне читання» формує читацьку компетенцію школярів, що, в подальшому, виступає фундаментом комунікативної і пізнавальної компетентностей, готує їх до вивчення курсу літератури в основній школі. Враховуючи, що читання є основним компонентом мовленнєвої діяльності молодшого школяра, необхідно сформувати технічну сторону читання, навчити працювати з текстами, забезпечити позитивний вплив читання на особистість учня. Читання відноситься до основної форми

засвоєння інформації різноманітного змісту емоційного забарвлення, є особливим засобом психічного та духовного розвитку особистості. Процес читання в початковій школі має домінуюче значення у художньому, соціальному та історичному вихованні, соціальному, моральному, естетичному вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності та національної свідомості. Готуючись до уроків літературного читання, учитель насамперед визначає дидактичну мету та виховні завдання уроків, зміст та обсяг нового навчального матеріалу, який варто засвоїти на уроці, встановлює основні лінії спілкування з матеріалом. Учитель попередньо вивчає, підбирає питання для повторення та визначає структуру уроку та основні методи виховної роботи на кожному етапі уроку з урахуванням рівня підготовки учнів, розподіляє навчальний час на певні види робіт, добирає та готує необхідні наочні посібники до уроку, додаткову літературу, матеріал для самостійної роботи учнів.

Розглянемо тексти художніх творів як елемент українознавчої складової для національної ідентифікації. Для аналізу ми обрали такі художні твори:

Розглянемо як на прикладі зазначених текстів можна виховати національну самобутність учнів. Ми обрали тексти різних жанрів: літературна казка, народна казка і байка. Так в оповіданні «Кінь утік ...» В.О. Сухомлинський описує двох хлопчиків: Віталіка і Петрика. Автор вчить школярів дружити, надає можливість проаналізувати розповідь, аби зрозуміти, що «друзі переживають неприємності», а отже національною рисою українців є бажання допомагати у біді (Державний стандарт, 2018: 16).

Серед етнічних жанрів фольклору, в яких ідейно-художніми засобами особливо яскраво відображені історія народу, його світогляд і поетична культура, значне місце належить народним пісням, прислів'ями та приказками. Варто зазначити, що сюжети казок в усьому світі часто мають спільні мотиви та схожих героїв, проте, є персонажі, котрі зустрічаються лише в українських народних казках, тому ми обрали казку «Котигорошко». Одним із завдань, які можна запропонувати учням – це скласти список рис Котигорошка, які характеризують його національну самобутність, наприклад, повага до батьків, дотримання сімейних традицій, бажання допомогти рідним у скруті.

Жанр байок в підручниках представлений такими як: Л. Глібов «Лебідь, щука і рак», «Коник», «Чиж і Голуб» і «Вовки» С. Руданського. Молодші

Художні твори як важливий елемент українознавчої складової в процесі формування національної ідентифікації

«Кінь утік» Василь Сухомлинський	«Котигорошко» (уривок)	«Коник» Леонід Глібов
<p>Це було в четвертому класі. Всі схилюлись над зошитами. Учитель дав задачі для самостійного розв'язування, і діти уважно працювали. Віталік сидів на останній парті. Він уже закінчував розв'язувати задачу, як раптом на парту впала записка.</p> <p>«Це знову, мабуть, від Петрика, – подумав Віталік. – Знову просить ковзани. Що ж я йому весь час даватиму свої ковзани?»</p> <p>– Іване Петровичу, – сказав Віталік, – мені хтось записку кинув... Хіба ж можна на уроці записки писати?</p> <p>– Записки на уроці писати не можна, – сказав Іван Петрович. – Але якщо вже тобі хтось написав, то розповідати про неї вчителю – недобре, Віталіку. Записка – це ж таємниця, яка мусить бути відома тільки тобі і твоєму товаришеві. А ти розголошуєш цю таємницю. Візьми записку, заховай, на перерві прочитаєш...</p> <p>Віталік почервонів. Тепер він зрозумів, що вчинив негарно.</p> <p>У класі запанувала тиша. Дехто з хлопців час від часу підводив голову, дивився на Віталіка, і в тих поглядах хлопчик бачив подив і обурення.</p> <p>Віталік розгорнув записку і прочитав: «Віталіку, – писав Петрик, – я намалював вогнегривого коня. Якщо хочеш, дам тобі».</p> <p>На перерві Віталік підійшов до Петрика.</p> <p>– Давай коня, – сказав Віталік.</p> <p>– Утік кінь... – тихо відповів Петрик.</p>	<p>Коли це летить змій. Прилетів та тільки в хату – зараз.</p> <p>– Ге, – каже, – людський дух пахне!</p> <p>– Де б то не пах, – одказує Котигорошко, – коли я прийшов.</p> <p>– Агов, хлопче, – а чого тобі тут треба? Биться чи мириться?</p> <p>– Де то вже мириться, – биться! – каже Котигорошко.</p> <p>– Ходім же на залізний тік!</p> <p>– Ходім! Прийшли. Змій і каже.</p> <p>– Бий ти!</p> <p>– Ні, – каже Котигорошко, – бий ти попереду!</p> <p>От змій як ударив його, так по кісточки і ввігнав у залізний тік. Вирвав ноги Котигорошко, як замахнув булавою, як ударив змія, – ввігнав його в залізний тік по коліна. Вирвався змій, ударив Котигорошка, – і того по коліна ввігнав. Ударив Котигорошко вдруге, по пояс змія загнав у тік, ударив утретє, – зовсім убив.</p> <p>Пішов тоді в льохи–темниці глибокі, одімкнув своїх братів, а вони тільки–тільки що живі. Забрав тоді їх, забрав сестру Оденку і все золото та срібло, що було в змія, та й пішов додому.</p> <p>От ідуть, а він їм і не признається, що він їх брат. Перейшли там скільки дороги, сіли під дубком спочивати. А Котигорошко притомився після того бою та й заснув дуже. А ті шестеро братів і радяться.</p> <p>– Будуть з нас люде сміятися, що ми шестеро змія не подужали, а він сам побив. Та й добро змієві він собі все забере.</p> <p>От радилися–радилися та й урадили, тепер він спить, не почує, – прив'язати його добре ликами до дубка, щоб не вирвався, – тут його звір розірве. Як урадили, так і зробили, прив'язали та й пішли собі.</p> <p>А Котигорошко спить і не чує того. Спав день, спав ніч, прокидається – прив'язаний. Він як стенує, – так того дубка й вивернув з корінням. От узяв тоді того дубка на плечі та й пішов додому.</p> <p>Підходить до хати, аж чує; брати вже прийшли та й розпитуються в матері.</p> <p>– А що, мамо, чи в вас іще були діти?</p> <p>– Та як же? Син Котигорошко був та вас пішов визволяти. Вони тоді.</p> <p>– Оце ж ми його прип'яли, – треба бігти та одіп'ясти. А Котигорошко як пошпурить тим дубком у хату, – за малим хати не розвалює.</p> <p>– Оставайтеся же, коли ви такі! – каже. – Піду я в світа.</p>	<p>У степу, в траві пахучій, Коник, вдатний молодець, І веселий, і співучий, І проворний стрибунець, Чи в пшениченьку, чи в жито, Досхочу розкошував І цілісінкее літо, Не вгаючи співав; Розгулявся на всі боки, Все байдуже, все дарма... Коли гульк – аж в степ широкий Суне злючая зима. Коник плаче, серце мліє; Кинувсь він до Мурав'я: – Дядьку, он зима біліє! От тепер же згину я! Чусш – в лісі ворон криче, Вітри буйнії гудуть? Порятуй, порадь, земляче, Як се лихо перебудь! – Опізнився, небораче, – Одказав земляк йому, – Хто кохав життя ледаче – Непереливки тому. – Як же в світі не радіти? Все кругом тебе цвіте, – Каже Коник, – пташки, квіти, Любе літечко на те; Скочиш на траву шовкову – Все співав би та співав. – На таку веселу мову Муравей йому сказав: – Проспівав ти літо боже, – Вдача вже твоя така, – А тепер танцюй, небоже, На морозі гопака!</p>

школярі байки не читають. Цьому є пояснення: для розповіді характерна алегорія (художній прийом втілення абстрактного задуму в художньому образі; наприклад, безладдя в зображенні дій Лебеда, Щуки і Рака, представлений в оповіданні Л. Глібова. «Лебідь, Щука і Рак»). Тому при роботі над байками у вчителя можуть виникнути

труднощі. Їх подолання сприятиме, по-перше, використання на уроці привабливих для дітей аспектів казок у початковій школі (Державний стандарт, 2018: 7). На прикладі байки «Коник» можна запропонувати учням знайти позитивні риси українського національного характеру, а саме: працелюбність, турбота про майбутнє.

Таким чином, у процесі читання казки учнями молодших класів створюються сприятливі умови для розкриття особливостей цього виду народної творчості (розділи «Усна народна творчість», «Чарівні казки», «Літературні казки», «Скарбниці казкарів світу»). Варто зазначити, що в казках є чудові перетворення: вони наповнені дивовижними речами та істотами. Носії добра і справедливості в цих казках перемагають будь-які сили (реальні або міфічні) (до прикладу герой Кирило Кожум'яка чи Котигорошко). Уважне і доброзичливе ставлення людей до природи оплачується сторицею і навпаки (казка «Кривенька качечка»). В процесі читання казок розкриваються їх особливості: фантазія, зображення незвичайних подій з участю тварин, природних і людських явищ. До кінця третього класу початкової школи учні вже можуть виділити казку як жанр серед інших текстів, розглянутих на уроці читання (Сидоренко, 2018).

Маємо зазначити, що сюжети казок в усьому світі часто мають спільні мотиви та схожих героїв, проте, є персонажі, котрі зустрічаються лише в українських казках: дівка-семилітка, Пан Коцький, Кобиляча голова, Івасик-Телесик, Видимо-Невидимо, Ох, Залізноноса Баба (матір чорта, страшна відьма із залізним носом – настільки великим, що аж до підлоги дістає). Цікаво, що в українських казках є українські «аватари» (втілення божества в різних подобах) – це такі персонажі, як Вернидуб, Вернигора, Пийвода, Холод тощо.

Отже, враховуючи вищевикладене майбутній педагог, освоївши традиційну педагогічну культуру народу, зрозумівши виховну сутність її цінностей, вчиться використовувати їх в сучасній практиці навчання і виховання та формує власну національну ідентифікацію, зокрема за допомогою розвитку українознавчої складової під час проведення занять з літературного читання в початковій школі в якості невід'ємної компоненти цього процесу.

Висновки. Таким чином, національна ідентифікація майбутніх педагогів являє собою багатоаспектний та інтегративний феномен, сформований поєднанням соціальної та педагогічної сфер визначення професійної ідентичності певні ознаки якої (поведінка, діяльність, мислення, само сприйняття) свідчать про свідоме прийняття педагогічного покликання. Професійна компетентність майбутнього педагога розглядається як сукупність ціннісних установок необхідних для ефективного реалізації освітньо-виховного процесу завдяки власному професійному розвитку та сформованій національній ідентичності. Отже, національна ідентифікація, зокрема за допомогою розвитку українознавчої складової під час проведення занять з літературного читання в початковій школі в якості невід'ємного компоненту даного процесу, є необхідною складовою персоналізованого процесу становлення майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія / Савченко О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 46–53.
2. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект): навчальний посібник. К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. 210 с.
3. Борисенко Н.М., Сидоренко Н.І. Моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: діагностичний аспект. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 17-24.
4. Будник О.Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомир. Держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 552 с.
5. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 26.07.2021).
6. Сидоренко Н.І. Авторська програма «Методика навчання літературного читання». *Збірник авторських програм* / Валусева І.В., Мельничук Ю.Ю., Мироненко О.В. та ін. Херсон: ХДУ, 2018. С. 94-100.

REFERENCES

1. Bibik N.M. Kompetentnist' i kompetentsiyi u rezul'tatakh pochatkovoyi osvity [Competence and competencies in the results of primary education]. *Dydahtyko-metodychne zabezpechennya kontrolyu ta otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' molodshykh shkolyariv na zasadakh kompetentnysnoho pidkhodu: monohrafiya* / Savchenko O.YA., Bibik N.M., Baybara T.M., ta in. K.: Pedahohichna dumka, 2012. pp. 46–53 [in Ukrainian].
2. Biryuk L.YA. Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky (psykholoho-pedahohichnyy aspekt) [Formation of communicative competence of the future primary school teacher in the process of professional training (psychological and pedagogical aspect)]: navchal'nyy posibnyk. K. – Hlukhiv: RVV HDPU, 2008. 210 s. [in Ukrainian].

3. Borysenko N., Sydorenko N. Modelyuvannya samoosvitn'oyi diyal'nosti maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly: diahnostychnyy aspekt [Modeling of self-educational activity of the future primary school teacher: diagnostic aspect]. *Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly*, 2016, Vol. 47, pp. 17–24 [in Ukrainian].
4. Budnyk O.B. Teoretychni i metodychni zasady profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsial'no-pedahohichnoyi diyal'nosti [Theoretical and methodical bases of professional training of future teachers of initial classes to social and pedagogical activity]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Zhytomyr. Derzh. un-t im. I. Franka. Zhytomyr, 2015. 552 s. [in Ukrainian].
5. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity [State standard of primary education]: zatv. postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 lyutoho 2018 r. Nr 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
6. Sydorenko N.I. Avtors'ka prohrama «Metodyka navchannya literaturnoho chytannya» [Author's program "Methods of teaching literary reading"]. *Zbrnyk avtors'kykh proqram* / Valuyeva I.V., Mel'nychuk YU.YU., Myronenko O.V. ta in. Kher-son: KHDU, 2018. Pp. 94-100 [in Ukrainian].

УДК 378.616-05.051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-31>

Ольга СІКОРСЬКА,

orcid.org/0000-0001-8528-4003

кандидат філологічних наук, доцент,

завідувачка кафедри суспільних наук

Одеського національного медичного університету

(Одеса, Україна) *sikorska_olga@ukr.net*

Катерина ОРДУ,

orcid.org/0000-0002-4977-1557

аспірантка кафедри педагогіки

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *kateryna_77@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено проблемі формування професійного іміджу майбутніх лікарів. Проаналізовано сучасний стан проблеми. Представлено теоретичний аналіз дефініцій «імідж», «професійний імідж лікаря», «професійна компетентність лікаря», «інформаційно-комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна культура», «соціальна компетентність». Розглянуто види і функції іміджу. Наведено тлумачення поняття «іміджелогія».

Зазначено, що професійний імідж майбутнього лікаря — це цілісний образ конкурентоспроможного випускника закладу вищої медичної освіти, якому властиві сформованість професійної, соціальної, інформаційно-комунікативної компетентностей, володіння професійно-комунікативною культурою. Це образ, який визначає рольову відповідність випускника ЗВМО до вимог його професії, стандартів ЄС в умовах медичної реформи України.

У результаті проведеного аналізу наукових джерел визначено структуру професійного іміджу у контексті підготовки майбутніх лікарів: 1. Професійна компетентність. 2. Професійно-комунікативна культура. 3. Інформаційно-комунікативна компетентність. 3. Соціальна компетентність.

Обґрунтовано вибір методологічних підходів (аксіологічний, компетентнісний, міждисциплінарний, особистісний) у процесі формування професійного іміджу майбутніх лікарів.

У межах міждисциплінарного підходу було визначено такі дисципліни: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія України та української культури», дисципліна за вибором «Народна психологія».

Авторами відзначається, що науково-методична робота з формування професійного іміджу майбутніх лікарів повинна містити тренінги, конференції, ділові ігри, науково-практичні семінари. Особливу увагу необхідно приділити заходам, які створюють умови для самопрезентації: творчі конкурси, диспути, брейн-ринги тощо.

Ключові слова: «імідж», «іміджелогія», «професійна компетентність», «інформаційно-комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна культура», «соціальна компетентність».

Olha SIKORSKA,

orcid.org/0000-0001-8528-4003

Ph.D., Associate Professor,

Head of the Department of Social Sciences

Odesa National Medical University

(Odesa, Ukraine) *sikorska_olga@ukr.net*

Kateryna ORDU,

orcid.org/0000-0002-4977-1557

Graduate Student at the Department of Pedagogy

State institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

(Odesa, Ukraine) *kateryna_77@ukr.net*

FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE DOCTORS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the problem of forming the professional image of future doctors. The current state of the problem is analyzed. Theoretical analysis of the definitions "image", "professional image of a doctor", "professional

competence of a doctor", "information and communication competence", "professional and communicative culture", "social competence" is presented. Types and functions of image are considered. An interpretation of the concept of "imageology" is given.

It is noted that the professional image of the future doctor is the image of a competitive graduate of higher medical education, which is characterized by the formation of his professional, social, information and communication competencies, mastery of professional and communicative culture. This is a holistic image that determines the role compliance of the graduates of institution higher medical education with the requirements of his profession, EU standards in the context of medical reform in Ukraine.

As a result of the analysis of scientific sources the structure of professional image in the context of preparation of future doctors is defined: 1. Professional competence. 2. Professional and communicative culture. 3. Information and communication competence. 3. Social competence.

The choice of methodological approaches (axiological, competence, interdisciplinary, personal) in the process of forming the professional image of future doctors is substantiated.

Within the interdisciplinary approach, the following disciplines were identified: "Ukrainian language (for professional purposes)", "History of Ukraine and Ukrainian culture", the elective discipline "Folk Psychology".

The authors note that scientific and methodological work on the formation of the professional image of future doctors should include trainings, conferences, business games, scientific and practical seminars. Particular attention should be paid to events that create conditions for self-presentation: creative competitions, debates, brain-rings, etc.

Key words: "image", "imageology", "professional competence", "information-communicative competence", "professional-communicative culture", "social competence".

Постановка проблеми. Проблема формування професійного іміджу є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці, де накопичено досить широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу різних фахів. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійного іміджу майбутніх лікарів, що обумовлена теоретичними й практичними завданнями вдосконалення професійної діяльності фахівця нового типу (Затворнюк, 2014:41).

Аналіз досліджень. Значна кількість наукових підходів, присвячених теоретико-методологічній ідентифікації змісту поняття "імідж", дає підстави констатувати, що імідж традиційно розуміють як "образ", "імітацію", "зображення", "відображення", які характеризують відповідну сукупність комунікативних процесів, що формують певне ставлення до подій та явищ суспільного життя (Лаврентій, 2017 :124).

Дослідженню проблеми іміджу присвячено роботи таких зарубіжних учених, як П. Берд, Л. Браун, Ф. Тейлор, А. Файоль. Серед вітчизняних дослідників – Є. Богданова, В. Зазикіна, О. Перелігін, О. Петрову, Г. Почепцова, В. Шепель (Євтушенко, Бабошко, Бушля, 2016:630).

У психологічній традиції безпосереднє відношення до дослідження явищ іміджу мають такі напрями досліджень, як вивчення сприйняття, у тому числі побудова образу, аналіз індивідуальної та колективної діяльності, дослідження спілкування й соціального пізнання (Хуртенко, 2017 :195-196).

Питаннями ділового іміджу займалися О. Михайлова, Т. Хомуленко, С. Бочарова, О. Землянська тощо (Мазуренко, 2010:320).

Сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації

висвітлено у працях учених (І.Альохіна, В.Бєбік, М.Вудкок, Д.Френсіс); особливості становлення "Я-концепції" особистості (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (О.Бодальов, Л. Божович, Л.Виготський, Б.Ломов); формування педагогічного іміджу та «професійного образу Я» викладача вищої школи (Н.Гузій, А.Морозов, О.Чебикін) (Романовська, 2016:136).

Аналіз вітчизняної наукової літератури, присвяченій вивченню іміджу, засвідчує, що досить докладно вивчені іміджеві аспекти професії психолога (Затворнюк, 2014), викладача ЗВО (Євтушенко та ін., 2016; Внукова, 2016; Романовська, 2016). Проте сьогодні бракує теоретико-методологічних досліджень, присвячених аналізу підходів до поняття "професійний імідж майбутнього лікаря".

Мета статті — комплексний аналіз сучасних наукових підходів щодо визначення поняття „імідж”, визначення сутності та структури професійного іміджу майбутніх лікарів, а також обґрунтування методологічних підходів до формування зазначеного феномену в умовах закладу вищої медичної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Термін «іміджелогія» перекладається, як «наука про образ» від об'єднання двох слів «image» (англ.) — образ, зображення, відображення та «logos» (грец.) — слово, мова, роздум. Іміджелогія — це наука про дослідження, розробку та технології впровадження у суспільну свідомість позитивного іміджу людини, соціальної групи чи організації, суспільства, ідеї, ідеології, релігії тощо (Барна, 2008:22).

За твердженням О.Хуртенко, іміджелогія оперує поняттями особистого іміджу, яке визна-

чається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості. Ці характеристики зумовили такі типи іміджу: самоімідж – сприймання особистістю себе; імідж, який сприймається іншими; бажаний імідж. Останній поділяється на особистісний або індивідуальний та професійний, що буває позитивним та негативним (Хуртенко, 2017:197).

Аналіз довідкових джерел засвідчує, що в Україні термін «імідж» з'явився наприкінці ХХ сторіччя. В практичному вживанні це слово близьке до відомого грецького слова «харизма», в яке давні греки вкладали значення обдарованості, авторитетності, мудрості і святості (Романовська, 2016:138).

У побутовому розумінні слово «імідж» використовують щодо людини у двох вимірах: зовнішньому і внутрішньому. Перший описує зовнішні характеристики і вигляд людини, другий – внутрішні характеристики, з яких формується її репутація. Ці дві частини становлять єдине ціле, тому можна стверджувати, що імідж – це цілісний образ особистості, що об'єднує її зовнішні та внутрішні характеристик (Михайлишин, 2016:282).

Розглянемо докладніше види та функції іміджу: *габітарний імідж* або імідж зовнішності містить те, з чого складається зовнішній вигляд. Із ним пов'язано перше враження, яке справляє людина. *Вербальний або мовний імідж* демонструє ієрархію цінностей конкретної людини, поняття про навколишній світ, ставлення до чого-небудь. Від вербального іміджу залежить, чи виникне бажання контактувати з людиною майбутньому. *Кінетичний імідж* чи положення в просторі, хода, жестикуляція, поза, постава. *Соціальний імідж* складають атрибути, важливі для життєдіяльності: майно, подорожі, хобі, спосіб відпочинку – іншими словами, коло спілкування і стиль життя (Затворнюк, 2014:42).

Як слушно зауважує Н.Барна, визначним для іміджу є його інформаційно-комунікативна складова частина, саме тому він розглядається як інструмент спілкування з масовою свідомістю. Авторка виокремлює основні функції іміджу: ідеалізації, протиставлення, ідентифікації, комунікативна функція (Барна, 2008:132–133).

Суголосні з думкою В. Абанто, що *професійний імідж лікаря* — це образ, який повністю відповідає специфіці професії, це враження про фахівця, який створюється у його пацієнтів, колег, керівників і підлеглих. Загальний образ лікаря складається з особистісного і професійного іміджу, має розмиті межі і чіткі вимоги, недотримання яких

приводить до непорозуміння і зневажливим ставленням до фахівця (Абанто, 2015: 94).

Учені С.Сільвеструк, Є.Єрмолаєва стверджують, що *професійний імідж лікаря* — це образ, який формує ставлення між фахівцем і його пацієнтами, колегами, керівниками. Імідж фахівця включає не тільки зовнішній вигляд, але і володіння нормами соціальної взаємодії і знання професійної корпоративної культури, клінічного етикету, а також наявність тактовності і емпатії (Сільвеструк, Єрмолаєва, 2016: 213).

На підставі наведених положень учених уважаємо, що *професійний імідж майбутнього лікаря* — це цілісний образ конкурентоспроможного випускника закладу вищої медичної освіти, якому властиві сформованість професійної, соціальної, інформаційно-комунікативної компетентностей, володіння професійно-комунікативною культурою. Це образ, який визначає рольову відповідність випускника ЗВМО до вимог його професії, до стандартів ЄС в умовах медичної реформи України.

У структурі іміджу науковці виділяють певні компоненти. Наприклад, І. Ніколаєску виокремлює когнітивний, емоційний та функціонально-комунікативний компоненти. Когнітивний компонент професійного іміджу є системоутворюючим, у якому знання, здатності впливають на результативність професійної діяльності. Емоційний компонент забезпечує формування та подальший розвиток у фахівців стійкого позитивного ставлення до дійсності. Функціонально-комунікативний компонент розкриває засоби та прийоми діяльності педагога (цит. за Внукова, 2016 :18).

М. Мазоренко вважає, що складовими компонентами іміджу професіонала є: зовнішні компоненти іміджу – професійна спрямованість; професійна компетентність; професійно-важливі психофізіологічні особливості; професійно-важливі властивості особистості (Мазоренко, 2011:179).

У нашому дослідженні враховувалася точка зору І. Пасічник про те, що складовими лікарського іміджу є внутрішній та зовнішній компоненти. Внутрішній компонент іміджу представлений психологічним поняттям «Я-концепція», формування якої складається з уявлення людини про себе та з реакції людини на «зворотній зв'язок» з оточуючими. Зовнішній компонент іміджу складається з габітарного іміджу, кінетичного, ментального, комунікативного, середовищного (Пасічник, 2013 :4).

Зважаючи на вище зазначене, вважаємо що структурними компонентами професійного імі-

джу майбутніх лікарів є сформованість у них професійної, інформаційно-комунікативної, соціальної компетентностей та професійно-комунікативної культури.

У дисертаційному дослідженні К. Хоменко зазначено, що *професійна компетентність лікаря* – це система професійно значущих якостей, знань, умінь, навичок, особистого ставлення та цінностей, об'єднаних гуманно-ціннісним відношенням до хворих і колег по роботі, постійною спрямованістю на особисте і професійне вдосконалення (Хоменко, 2017:95).

За даними експериментального дослідження Ю.Остраус, *професійно-комунікативну культуру* майбутніх лікарів – складне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему цінностей, спеціальних комунікативних знань та вмінь, особистісних якостей, взірців поведінки, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, котрі пов'язані зі специфікою професії і забезпечують високу ефективність професійної взаємодії лікарів (Остраус, 2020:52).

За визначенням К.Орду, *інформаційно-комунікативна компетентність лікаря* – це інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, вміння і навички в галузі освоєння нових медичних інформаційних систем, телемедичних технологій, знання основних принципів дистанційного консультування, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності; здатність грамотно спілкуватися державною мовою в лікувально-профілактичному процесі (Орду, 2021:32).

Дослідниця Л.Лимар *соціальну компетентність лікаря* розуміє як сукупність знань, вмінь та навичок, які фахівець має застосовувати при взаємодії у медичному середовищі, обумовлених існуючими стандартами та нормами соціальної поведінки в цілому та деонтологічно-правовими стандартами щодо лікаря зокрема (Лимар, 2019:41).

У нашому дослідженні спираємося на наукові доробки О.Уварової, О. Сікорської, К.Талалаєва про те, що сучасний освітній процес у ЗВО має бути спрямований на формування громадянської та духовної самоідентифікації. Викладання має стати особистісно-орієнтованим, з використанням міжпредметних підходів, наближаючись до потреб життя і нових можливостей (Уварова, Сікорська, Талалаєв, 2019:74).

Послугуючись думкою учених, визначимо *методологічні підходи* до формування професійного іміджу майбутніх лікарів: особистісний, аксіологічний, компетентнісний та міждисциплінарний.

Основним поняттям у реалізації *особистісного підходу*, зазначає І.Мельничук, є дефініція «особистість» (Мельничук, 2012:55). В Енциклопедії освіти поняття «особистість» розглядається як цілісність – динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини (Енциклопедія освіти, 2008 : 627-628).

У контексті дослідження заслуговує уваги думка М.Філоненко, що розгляд особистісних якостей медичного працівника пов'язується з наукою «деонтологією», предметом вивчення якої є особливості відносин між людьми, їхні обов'язки, збереження професійної таємниці та дотримання моральних норм (Філоненко, 2012).

Аксіологічний підхід дає змогу акцентувати можливості та ресурси освітнього процесу з підготовки майбутніх медиків на розвиток загальнолюдських, професійних та особистісних цінностей, він є фундаментом для конструювання студентами свого внутрішнього світу, стійкої життєвої позиції та ефективної професійної діяльності (Мурзіна, Мирошніченко, Каблуков, Костенко, 2019:75).

Застосування *компетентнісного підходу* у професійній підготовці студентів-медиків має свої особливості. Він сприяє забезпеченню єдності освіти, наукових досліджень і клінічної практики. Варто зазначити, що компетентнісний підхід спонукає до втілення принципів: активності особистості, проблемності навчання, моделювання в формах освітнього процесу і умовах фахової професійної діяльності (Білик, Шевченко, 2021:75).

Професорка Н. Гуменна стверджує, що *міждисциплінарна інтеграція* – необхідний процес сучасної вищої медичної освіти, спрямованої на формування цілісної гармонійної людини, яка інтегрує особистісну, професійну та громадянську складові частини (Гуменна, 2019:125).

Спираючись на думку вчених, вважаємо, що для досягнення результативного процесу формування професійного іміджу майбутніх лікарів є забезпечення інтеграції дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія України та української культури», дисципліни за вибором «Народна психологія». Слід зазначити, що науково-методична робота з формування професійного іміджу майбутніх лікарів повинна містити тренінги, конференції, ділові ігри, науково-практичні семінари. Особливу увагу необхідно приділити заходам, які створюють умови для самопрезентації: творчі конкурси, диспути, брейн-ринги тощо.

Висновки. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні компонентної структури, визначенні моделі формування зазначеного феномену; у розробці елективного курсу для студентів-медиків «Імідж лікаря» та підготовці науково-методичного супроводу дисципліни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васкес Абанто Х.Э., Васкес Абанто А.Э. Имидж медика: случайный стиль поведения или необходимый элемент самосовершенствования. *Качественная Клиническая Практика*. 2015(3). С. 89–96.
2. Барна Н.В. Іміджелогія. URL:https://www.studmed.ru/view/barna-nv-mdzhelogy_a_679ae311daf.html(дата звернення: 07. 08. 2021).
3. Білик Л.В., Шевченко О.В. Методологічні та психологічні підходи професійної підготовки студентів спеціальності медсестринство до медичної реабілітації. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12973/11961> (дата звернення: 10.08.2021).
4. Внукова О. М. Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис, 2016. С. 15– 21.
5. Гуменна Н.В. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_1/28.pdf (дата звернення: 08.08.2021).
6. Затворнюк О.М. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9 – 10. С. 41 – 44.
7. Євтушенко Г.В., Бабошко А.І., Бушля Д.І. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. Вип. 11. С. 630 – 633.
8. Лаврентій А. С. Основні підходи до ідентифікації іміджу, його структурних складових та функціонального простору реалізації. *Інвестиції: практика та досвід*. 2017. № 20. С. 123–128.
9. Лимар Л.В. Поняття соціальної компетентності сімейного лікаря як різновиду його професійної компетентності. *Актуальні проблеми психології. Правничий випуск університету «Крок»*. 2019. Вип. 34. С. 135–143.
10. Михайлишин Р. Формування педагогічного іміджу – складова підготовки конкурентоспроможного фахівця. URL: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/4322/21.pdf> (дата звернення: 11.08.2021).
11. Мурзіна О.А.Формування ціннісних орієнтацій в системі вищої освіти / О. А. Мурзіна, В. О. Мирошниченко, А. О. Каблуков, І. О. Костенко // *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2019. № 1. С. 67–72.
12. Орду К.С. До питання про визначення сутності феномену «Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98) Issue 247. P. 30–32.
13. Остраус Ю.М. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед.н. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 370 с.
14. Пасічник І. П. Проблеми формування професійного іміджу майбутнього лікаря / І. П. Пасічник // *Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали Х ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, Тернопіль, 18-19 квітня 2013 р. / ТДМУ. – Тернопіль, 2013. Ч. 2. С. 611-613.*
15. Романовська О. О. Поняття і структура іміджу сучасного викладача вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 135-146.
16. Уварова О.О., Сікорська О.О., Талалаєв О.О. Формування професійного іміджу і виховний процес у медичному ВНЗ. URI: <https://repo.odmu.edu.ua:443/xmlui/handle/123456789/8839> (дата звернення: 06.08.2021).

REFERENCES

1. Vasquez Abanto H.E., Vasquez Abanto A.E. Imidzh medika: sluchaynyy stil' povedeniya ili neobkhodimyy element samosovershenstvovaniya. [Medical image: a casual style of behavior or a necessary element of self-improvement]. *Quality Clinical Practice*. 2015 (3). Pp. 89–96 [in Russian].
2. Barna N.V. Imageology. URL: https://www.studmed.ru/view/barna-nv-mdzhelogy_a_679ae311daf.html (access date: 07. 08. 2021) [in Ukrainian].
3. Bilyk L.V., Shevchenko O.V. Metodolohichni ta psykholohichni pidkhody profesynoyi pidhotovky studentiv spetsial'nosti medsestrynstvo do medychnoyi reabilitatsiyi. [Methodological and psychological approaches to professional training of students majoring in nursing for medical rehabilitation]. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12973/11961> (access date: 10.08.2021). [in Ukrainian].
4. Vnukova O. M. Pozytyvnyi imidzh vykladacha yak pokaznyk youho pedahohichnyh umin[Positive image of the teacher as an indicator of his pedagogical skills]. *Humanitarian Visnik DVNZ "Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University" - Dodatok 3 to VIP. 36, Volume II (18): Thematic issue "International Chelpanivska Psychological and Pedagogical Reading"*. K. : Gnosis, 2016. P. 15–21. [in Ukrainian].

5. Humenna N.V. Mizhdystsyplinarna intehratsiya u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv medychnoyi haluzi. [Interdisciplinary integration in the training of future medical professionals]. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_1/28.pdf (date of issue: 08.08.2021). [in Ukrainian].
6. Zatvornyuk O.M. Formuvannya ta rozvytok profesiynoho imidzhu maybutnikh psykholohiv. [Formation and development of the professional image of the future psychologists]. Osvita and development of the bestowed specialness. 2014. No. 9 - 10. Pp. 41 - 44. [in Ukrainian].
7. Yevtushenko G.V., Baboshko A.I., Bushlya D.I. Imidzh suchasnoho vykladacha: sutnist' ta osoblyvosti formuvannya. Image of the modern day: the day and the peculiarities of the formulation. Global and national problems of the economy. 2016. Vip. 11. Pp. 630 - 633. [in Ukrainian].
8. Lavrenty A. S. Osnovni pidkhody do identyfikatsiyi imidzhu, yoho strukturnykh skladovykh ta funktsional'noho prostoru realizatsiyi [Basic steps to the identification of the image, its structural warehouse and functional scope of implementation]. Investments: practice that dosvid. 2017. No. 20, pp. 123–128. [in Ukrainian].
9. Lyamar L.V. Ponyattya sotsial'noyi kompetentnosti simeynoho likarya yak riznovydu yoho profesiynoyi kompetentnosti [The concept of the social competence of a family doctor as a derivative of his professional competence]. Actual problems of psychology. Pravnychy license to the University "Croc". 2019. Vip. 34. pp. 135-143. [in Ukrainian].
10. Mikhailishin R. Formuvannya pedahohichnoho imidzhu – skladova pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsya [Formation of pedagogical image - warehouse preparation of competitive professional]. URL: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/4322/21.pdf> (date of the blast: 11.08.2021). [in Ukrainian].
11. Murzina O. A. Formuvannya tsinnisnykh orientatsiy v systemi vyshchoyi osvity [Formation of value orientations in the system of higher education] / O. A. Murzina, V. O. Miroshnichenko, A. O. Kablukov, I. O. Kostenko // Scientific bulletin of the Dnipropetrovsk State University of Internal Reference. 2019. No. 1. Pp. 67–72. [in Ukrainian].
12. Ordu K.S. Do pytannya pro vyznachennya sutnosti fenomenu «Informatsiyno-komunikatyvna kompetentnist' maybutnikh simeynykh likariv» [On the question of defining the essence of the phenomenon "Information and communication competence of future family doctors"] Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2021. IX (98) Issue 247. P. 30–32. [in Ukrainian].
13. Ostraus Yu.M. Pedahohichni umovy formuvannya profesiyno-komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh simeynykh likariv [Pedagogical think about the formulation of professional and communal culture of family doctors]. Dis. on the science. stup. Cand. pedagogical sciences for specialties 13.00.04 - theory and methodology of professional education. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky. Vinnytsia, 2020.370 p. [in Ukrainian].
14. Pasichnik I. P. Problemy formuvannya profesiynoho imidzhu maybutn'oho likarya [Problems of forming the professional image of the future doctor] / I. P. Pasichnyk // Credit-modular system for organizing the initial process of Ukrainian medical (pharmaceutical) primary mortgages on a new stage (with remote reports of VM (F) NZ of Ukraine for additional video conference: universal communication) -science conferences with international participation, Ternopil, April 18-19, 2013 / TDMU. Ternopil, 2013. Part 2. pp. 611-613 [in Ukrainian].
15. Romanovska O. O. Ponyattya i struktura imidzhu suchasnoho vykladacha vyshchoyi shkoly [The concept and structure of the image of a modern high school teacher]. Theory and practice of social systems management. 2016. No. 2. pp. 135-146. [in Ukrainian].
16. Uvarova O.O., Sikorska O.O., Talalayev O.O. Formuvannya profesiynoho imidzhu i vykhovnyy protses u medychnomu VNZ [Formation of professional image and educational process in medical university.] URL: <https://repo.odmu.edu.ua:443/xmlui/handle/123456789/8839> (access date: 06/08/2021) [in Ukrainian].

УДК 378.016:78]:159.928

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-32>

Алла СОКОЛОВА,

orcid.org/0000-0003-0284-7320

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики мистецької освіти та вокально-хорової підготовки вчителя
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) a.sokolova.a2017@gmail.com*

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність проблеми розвитку обдарованості особистості майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлена тим, що на спеціальність Середня освіта «Музичне мистецтво» вступають абітурієнти, які вже мають певні задатки обдарованості у музичному виконавстві (гра на музичному інструменті, спів, диригування тощо). Однак професія, яку вони здобувають носить комплексний характер. Тому завдання викладачів ускладнюється тим, що вони мають сприяти не тільки подальшому розвитку цих здібностей, але й сформувати та розвинути всі спеціальні фахові компетентності, які стануть основою їхньої професійної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення.

У статті схарактеризовано сутність понять «обдарованість», «талант». З'ясовано, що науковці розглядають проблему обдарованості у соціогенному, біогенному та аксіологічному напрямках та виокремлюють такі види обдарованості як : інтелектуальні, психомоторну, лідерську та творчу.

Визначено, що спираючись на погляди науковців з проблеми обдарованості, викладачі факультету мистецтв вбачають у кожному студенті обдаровану особистість. Першочергово, вони спрямовують свою роботу на визначення домінуючої складової обдарованості студента у різноманітних видах музично-виконавської, методичної й наукової діяльності. В подальшому, розвиток обдарованості спирається на індивідуальну траєкторію, яку студент обирає для власного професійного становлення.

Розкрито напрями навчально-виховної діяльності освітнього процесу, які скеровують розвиток обдарованості майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед них: навчальна, виховна, науково-дослідна, художньо-творча, концертно-конкурсна, у діяльності. Даний процес ґрунтується на таких педагогічних умовах: створення цілеспрямованого творчого освітнього середовища з гуманістичною спрямованістю взаємодії викладачів і студентів на основі діалогізації, варіативність організаційних форм і методів діяльності, забезпечення готовності викладача до самовдосконалення професійної майстерності, стимулювання саморозвитку та творчого самоствілення студентів.

Ключові слова: обдарованість, розвиток, професійна підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, педагогічні умови, напрями.

Alla SOKOLOVA,

Orcid.org/0000-0003-0284-7320

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Theory and Methods of Art Education
and Vokal-choral Training of the Teacher
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) a.sokolova.a2017@gmail.com*

DEVELOPMENT OF GIFTED PERSONALITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The actuality of the problem of developing the gifted personality of future music teachers is due to the fact that the specialty "Music" enters entrants who already have certain talents in musical performance (playing a musical instrument, singing, conducting, etc.). However, the profession they acquire is complex. Therefore, the task of teachers is complicated by the fact that they must promote not only the further development of these abilities, but also to form and develop all special professional competencies that will be the basis of their professional activities, self-development and self-improvement.

The article describes the essence of the concepts of "giftedness", "talent". It was found that scientists consider the problem of giftedness in sociogenic, biogenic and axiological directions and distinguish such types of giftedness as: intellectual, psychomotor, leadership and creative.

It is determined that based on the views of scientists on the problem of giftedness, teachers of the Faculty of Arts see in each student a gifted personality. First of all, they direct their work to determine the dominant component of the student's

talent in various types of musical performance, methodological and scientific activities. In the future, the development of giftedness is based on the individual trajectory that the student chooses for his own professional development.

The directions of teaching and educational activities of the educational process, which contribute to the development of giftedness of future teachers of musical art, are revealed. Among them: educational, upbringing, research, artistic and creative, concert and competition activities

This process is based on the following pedagogical conditions: creation of a purposeful creative educational environment with a humanistic orientation of interaction between teachers and students based on dialogization, variability of organizational forms and methods of activity, ensuring the teacher's readiness for self-improvement of professional skills, stimulating self-development and creative self-realization of students

Key words: *giftedness, development, professional training, future teacher of musical art, pedagogical conditions, directions.*

Постановка проблеми. Розбудова незалежної української держави, глобальні зміни життєдіяльності суспільства в загальному контексті європейської та світової інтеграції вимагають від вітчизняної системи освіти суттєвих змін спрямованих на підвищення її якості та конкурентоспроможності з орієнтацією на загальнолюдські демократичні й духовні цінності. Майбутнє будь-якого суспільства його піднесення та прогрес, безпосередньо, залежать від діяльності молодого покоління, яке визнається рушійною силою розвитку, його творчого потенціалу, обдарованості. Тому справа зрощування обдарованої особистості знаходиться в одній площині з проблемою функціонування України як незалежної держави, її інтеграції в європейське та світове співтовариство.

Сьогодні перед вітчизняною громадськістю стоїть завдання виховання обдарованої молоді. Наша країна потребує молодої людини спроможної адаптуватись до нових умов, здатної до плідного співробітництва, генерування неординарних ідей, прийняття серйозних рішень та несення відповідальності, особи, яка може знайти себе в соціумі та реалізувати свій потенціал. Не випадково у державних документах «Про середню освіту», «Про вищу освіту України», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується на необхідності формування нових життєвих орієнтирів особистості, створення умов для її інноваційної діяльності, творчого самовтілення та самореалізації. Обдарована молодь є гордістю й надією країни, джерелом її авторитету у світі й саме вона спроможна забезпечити майбутнє нашої держави. Не можливо в даному сенсі не погодитись з К. Роджерсом, який наголошував, що якщо суспільство не буде мати у сучасному світі особистостей, котрі конструктивно реагують на будь-які зміни в загальному розвитку – воно може загинути.

Важливу роль у розв'язанні окресленої проблеми здатні відіграти науковці, викладачі навчальних закладів, діяльність яких повинна

спрямовуватись на створення умов щодо виявлення обдарованих дітей та молоді, пошук шляхів їх навчання, виховання й розвиток, на адекватне стимулювання творчої праці серед фахівців.

Аналіз досліджень. Питання розвитку здібностей людини, її обдарованості належать до актуальних наукових проблем, які досліджуються вченими в широкому науковому дискурсі. Виявленню й розвитку обдарованості людей різних вікових категорій присвячено праці Д. Ельконіна, Н. Лейтеса, О. Кульчицької та інш., обдарованість учнів висвітлюється в роботах В. Крутецького, Б. Теплової, Є. Щербанової та інш. Є. Ільїним, Н. Лейтесом, О. Матюшкіним, В. Моляко, С. Рубінштейном та інш. визначено зміст поняття, структуру обдарованості тощо.

Сучасні науковці виявляють значний інтерес до методологічних засад підготовки музично обдарованих студентів (І. Полубоярина), аналізу підходів до вивчення природи музичної обдарованості та педагогічних умов, що сприяють її розвитку (В. Ємець, С. Сорока, І. Ярема) тощо.

Мета дослідження полягає у визначенні організаційних та методичних засад роботи з обдарованою особистістю на факультеті мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу. Поняття «обдарованість» було введено на початку ХХ ст. американським вченим Г. Уіпплом, який застосував його для характеристики учнів з винятковими здібностями. Ґрунтовний розгляд проблеми обдарованості у розвідках з психології було розпочато у США у 50-х роках ХХ ст. і до 70-х років ХХ ст. вона стає практичною наукою завдяки вивченню психології індивідуальних відмінностей, що вивчала вищі рівні інтелектуальних здібностей (Дж. Гілфорд) (Матюшкін, 1988).

Опрацювання психолого-педагогічної літератури засвідчує багатозначність та не визначеність дефініції «обдарованість». Науковці часто синонімізують такі поняття як «обдарованість» –

«здібності», «обдарованість» – «талановитість» (Лодзінська, 2001: 6). Розглядаючи різні точки зору щодо співвідношення між цими поняттями, талант (від грец. *Talanton* - вага, міра, потім – рівень здібностей) одними психологами ототожнюється з обдарованістю, іншими розглядається як високий рівень розвитку здібностей, перш за все спеціальних. Деякі вчені розглядають талант як реалізовану обдарованість, яка виявляється лише як природна передумова таланту (Ильин, 2009). В. Ушаков визначає обдарованість як потенційний талант, а талант як реалізовану обдарованість.

У словнику С. Ожегова зазначається, що обдарованість є теж саме що і талановитість, сполучення здібностей, що забезпечують високу успішність виконання певної діяльності (Ильин, 2009: 336). У «Психологічному словнику» обдарованість розглядається як «Якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність» (Психологічний словник). За Оксфордським тлумачним словником «обдарованою дитиною» позначається будь-яка дитина, чії інтелектуальні здібності та досягнення значно перевищують норми, характерні для її віку. У більш широкому значенні «обдарована дитина» трактується як: «дитина, що володіє спеціальними здібностями у будь-якій області людської діяльності, що представляє цінність для суспільства» [Оксфордський тлумачний словник по психології].

Основним показником обдарованості у В. Войтка виступає інтелект, високий інтелектуальний розвиток людини (Мещеряков). Видатні психологи Б. Мещеряков, В. Зінченко під поняттям загальна обдарованість вбачають рівень розвитку загальних здібностей, який визначає діапазон діяльностей, у яких людина може досягти чималих успіхів (Скрипченко, 2009).

С. Рубінштейн та Б. Теплов розуміли обдарованість не як механічну сукупність здібностей, а як нову якість, яка виходить від взаємодії і взаємовпливу компонентів, що в неї входять. С. Рубінштейн зазначав, що розвиток особистості відбувається в конкретних умовах, у відповідності з цим абсолютно специфічно й індивідуалізовано розвивається обдарованість. Крім того, значний вплив на її розвій має напрямок і характер навчання (Рубінштейн, 2009).

Досліджуючи проблеми обдарованості дитини, Н. Лейтес під даною дефініцією розумів вищу, ніж у її однолітків, спроможність до навчання і більш виражені творчі прояви, здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності. В. Моляко характери-

зує обдарованість як міру генетично й дослідно зумовлених можливостей людини адаптуватися до життя. Прихильником такої точки зору виступає М. Холодна, яка формулює дане поняття як загальну здібність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, пристосовуватися до нових завдань і умов життя (Скрипченко, 2009).

Ю. Бабаєвою, Д. Богоявленською, М. Холодною, В. Шадриковим обдарованість розглядається як системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими (Рабочая концепция одаренности, 2003: 7).

Видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський наголошував, що обдарованість людини – це маленький паросток, який вимагає до себе великої уваги. Педагог закликав пестити і виношувати його, доглядати за ним та зробити все необхідне, щоб він виріс і дав «рясний плід».

Сучасними науковцями (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Отич, О. Рудницька та інш.) проблема обдарованості розглядається у трьох напрямках: соціогенному (обдарованість залежить від умов життя та системи виховання у певному соціумі), біогенному (обдарованість зумовлена природними чинниками) та аксіологічному (обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості).

Узагальнюючи погляди науковців можна відзначити, що інтелектуальна обдарованість забезпечує швидке оволодіння основними поняттями, запам'ятовування та зберігання інформації; високорозвинені здібності переробки інформації дають змогу досягти успіхів у багатьох галузях знань. Відзначається гострота мислення, спроможність практичного застосування знань, високий розвиток пізнавальних мотивів. В успішності вивчення окремих навчальних предметів виявляється академічна обдарованість.

Своєрідним видом обдарованості виступає творча обдарованість, яка характеризується здатністю генерувати нові ідеї, діяти оригінально й швидко, використовувати те, що вже створено у новітньому форматі. Особливою є лідерська обдарованість, що виявляється у здібності встановлювати конструктивні взаємини з іншими людьми, тобто здатність розуміти, любити, співчувати, ладнати з іншими. Високі досягнення в галузі мистецтва (художній творчості, виконавській майстерності) забезпечує художня обдарованість. Вона також виявляється в зацікавленості до візуальної інформації, розвитку випереджувальних умінь.

Психомоторна діяльність як вид обдарованості, виявляється в інтересі до діяльності, що потребує точної моторики, володінні хорошою зорово-моторною координацією, наявності широкого діапазону руху, високому рівні основних рухових навичок; володінні винятковою фізичною силою.

Таким чином, вивчення та аналіз поглядів науковців на сутність поняття «обдарованість» дозволяє стверджувати, що найбільш повно воно розкривається у розвідках О. Антонової. Нам імпонує визначення обдарованості науковця, однак, враховуючи вплив соціального середовища поза увагою залишається педагогічна складова розвитку обдарованості. Отже, «обдарованість» – це індивідуальна потенційна своєрідність генетичних (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище), педагогічних (знання, уміння, навички) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність вольових якостей, спрямованості, працездатності тощо) передумов для розвитку здібностей особистості, завдяки яким вона може досягти непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими.

У роботі з майбутніми вчителями музичного мистецтва викладачі факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди спираються на розуміння обдарованості як інтегративної особистісної якості, що має динамічний характер; властивість потенціалу особистості, яка має набути ґрунтовних фахових знань та практичного виконавського досвіду для подальшого творчого самовтілення та самовдосконалення. Навчально-виховний процес професійної підготовки ґрунтується на концептуальних положеннях, основними ідеями яких є:

1. Обдарованість – це є ознака кожного студента. Кожна особистість обдарована по-своєму і завдання педагога полягає в тому, щоб виявити та максимально розвинути домінуючу.

2. Розвиток обдарованості майбутнього вчителя музичного мистецтва повинен стимулювати творчу взаємодію студентів та викладачів, активізувати навчально-пізнавальну, виконавську діяльність студентів.

3. Реалізація особистісного потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтується на здібності майбутнього педагога виявляти та розвивати обдарованість учнів. Обдарований учень починається з обдарованого вчителя (Антонова, 2007).

Робота зі студентами здійснюється за наступними етапами:

- Діагностичний – спрямовується на виявлення ступеню обдарованості студентів (зді-

бностей до різноманітних видів діяльності, що відрізняються нестандартним мисленням та творчим підходом до вирішення проблем). Цей етап здійснюється у процесі навчальної та виховної роботи, на кураторських годинах, на індивідуальних (основний музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування) і групових заняттях (теорія музики і сольфеджіо, хоровий та оркестровий клас та інш.).

- Формувальний – має на меті створення умов для інтелектуального, духовного та творчого розвитку студентів. Він реалізується в навчальних програмах з предметів педагогічної й професійної спрямованості та педагогічної практики, у процесі концертно-виконавської діяльності. Певного значення на цьому етапі набуває робота, яка проводиться викладачами-керівниками творчих колективів.

Пріоритетним завданням викладачів факультету є створення умов, які б забезпечили не тільки виявлення, а й розвиток обдарованих студентів, підтримку юних талантів. Серед педагогічних умов, на які найбільш активно спираються педагоги у роботі з розвитку обдарованості студентів є: створення цілеспрямованого творчого освітнього середовища з гуманістичною спрямованістю взаємодії викладачів і студентів на основі діалогізації, варіативності організаційних форм і методів діяльності, забезпечення готовності викладача до самовдосконалення професійної майстерності, стимулювання саморозвитку, творчого самовтілення студентів.

Реалізація концептуальних положень з розвитку обдарованої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється за наступними напрямками: навчальна діяльність; виховна робота; залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до науково-дослідної діяльності; підтримка та розвиток художньо-творчої діяльності, активна участь у фестивалях, конкурсах, у концертній діяльності.

Навчальна діяльність. На предметах методико-практичного циклу викладачі, використовуючи творчі методи навчання, створюються умови для розвитку обдарованості студентів. Реалізацією їх творчих задумів є проведення уроків творчого типу. Студенти за допомогою мультимедійних технологій самостійно створюють презентації уроків музичного мистецтва, реалізуючи сучасні педагогічні технології співтворчості, співробітництва, розвиваючого навчання; вчаться осмислювати педагогічну ситуацію, аналізувати її, виділяти головну мету і завдання, які лежать в основі творчого пошуку, опрацьовувати варіанти

практичних рішень. На заняттях використовуються різноманітні види діяльності, такі як моделювання фрагментів уроку, фрагментів виховних проєктів, ділові ігри, конкурси педагогічної майстерності тощо.

Індивідуальні заняття в системі мистецької освіти використовуються як головна, базова форма навчання. Їх проведення дозволяє викладацькому складу розширити можливості процесу формування й розвитку обдарованості студентів. Індивідуальні заняття забезпечують можливість широкого вибору навчальної мистецької інформації певного змісту теоретичної та практичної підготовки (використання ефективних методів навчання, адекватних індивідуальним особливостям студентів, їх творчому потенціалу, рівню їх загально-естетичного й фахового розвитку).

На заняттях з дисциплін «Практикум роботи з хором», «Практичні основи роботи в дитячому хоровому колективі», «Колективні форми музикування» та інших кожен студент може спробувати свої сили у моделюванні педагогічної діяльності викладача, керівника творчого колективу. Такі заняття сприяють розвитку критичності в оцінюванні своєї діяльності та діяльності однокурсників, активізують їх дослідницьку діяльність, стимулюють майбутніх учителів до пошуку нових нетрадиційних методів проведення занять.

Виховна робота є невід'ємним компонентом формування особистості студента-митця. Цей напрям діяльності викладачів факультету репрезентується у таких специфічних формах як: творчі зустрічі з відомими діячами в галузі різних видів мистецтва; художньо-просвітницькі концерти; відвідування презентацій творчих проєктів («Мистецтво і Діти», «Танець», «Світ танцю» та ін.); підготовка й проведення «творчих віталень»; тематичних вечорів, присвячених творчості видатних композиторів і виконавців, зустрічах з творчими колективами міста й області, відвідування концертів з подальшим обговоренням тощо.

Важливим напрямом роботи викладачів факультету з обдарованою молоддю є *науково-дослідна діяльність*. Насамперед, вона знаходить свій вияв у участі студентів у наукових конференціях, науково-практичних та методичних семінарах з фаху. Серед них: «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва», «Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції:», «Художньо-педагогічні читання», «Час мистецької освіти» тощо.

Треба відзначити, що свої науково-творчі доробки майбутні вчителі музичного мистецтва

репрезентують у наукових доповідях і статтях, які знаходять втілення у наукових виданнях. Серед останніх збірок, можна назвати збірки «Професійне становлення в системі мистецької освіти», «Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя», «Час мистецької освіти» тощо.

Ефективним видом науково-дослідної роботи зі студентами є підготовка й відкритий захист творчої частини магістерських робіт. Проблеми роботи з обдарованою особистістю засобами мистецтва знаходять висвітлення в темах дипломних, магістерських та курсових робіт кафедри теорії та методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя. Яскравим виявом обдарованості є самостійне створення студентами композиційно довершених концертних програм з використанням театралізації, інтеграції, мультимедійних технологій. Свої задуми вони технічно втілюють у власних проєктах зі студентами молодших курсів.

Художньо-творча діяльність викладачів факультету з розвитку обдарованості особистості майбутніх учителів музичного мистецтва представлена такими формами, як: робота у творчих колективах, участь у концертах, конкурсах (міських, регіональних, всеукраїнських, міжнародних); фестивалях мистецтв; оглядах самодіяльної творчості; розробці сценаріїв, постановочних матеріалів, підготовці й показу концертних програм. Цей напрям сприяє постійному вдосконаленню художньої майстерності та ефективному використанню творчого потенціалу кожного студента.

Робота студентів в різновидах колективного навчання (ансамблях, квартетах, дрібних групах) дає можливість реалізації їхніх потреб та інтересів на різноманітному художньому матеріалі, створює умови для переходу від репродуктивних видів навчальної діяльності до поліфункціональних видів, художньо-творчого пошуку. Колективна робота зараджує розвитку творчого співробітництва, актуалізує зростання рівня творчих якостей студентів, допомагає переосмисленню власних творчих можливостей та актуалізації творчої ініціативи, спрямовує творчий потенціал на розвиток професійно значущих якостей. Спілкування у вищезазначених формах ґрунтується на принципі діалогічної взаємодії, що дозволяє обдарованим студентам соціально-послідовно висловлювати особистісну позицію щодо концепції, інтерпретації різноманітних художніх творів, творчих проєктів.

Безпосередньою презентацією художньо-творчого напрямку є діяльність творчих колективів,

які являються окрасою факультету, університету, міста, країни. Важливим напрямом роботи Народного камерного хору «Ювента» є опанування духовної спадщини композиторів класиків. Свідченням результативності роботи з обдарованими студентами є виступи колективу на престижних майданчиках України (Харківська обласна філармонія, Фестивалі православної музики, Всеукраїнські фестивалі та конкурси).

Важливим завданням діяльності жіночого хору «Аніма» є розкриття творчих і спеціальних здібностей учасниць колективу, з подальшим піднесенням рівня їх фахової підготовки, рефлексії та емпатії. Робота з обдарованими студентами ґрунтується на засвоєнні соціокультурного досвіду вітчизняного та світового хорового мистецтва через опанування творів різних жанрів і стилів. Позитивним результатом роботи з обдарованими студентами є активна концертна діяльність хору «Аніма» та його перемоги на чисельних конкурсах і фестивалях у містах Дніпропетровськ, Запоріжжя, Київ, Луганськ, Ужгород, Харків, Чернівці.

Талановиті студенти факультету об'єднуються у творчі колективи і за своїм фаховим спря-

муванням. Яскравими, високо художніми є виступи народного оркестру «Слобожанські узори», ансамблю гітаристів «Тредо», ансамблю «Astery», учасники яких демонструють свою майстерність в заходах на рівні університету, міста і області.

Значущою формою роботи з розвитку обдарованості студентів на факультеті є підготовка та їх участь у сольних конкурсах, на яких вони демонструють вокальну та інструментальну майстерність, перемоги на фахових олімпіадах. Неодноразово студенти ставали лауреатами й дипломантами різноманітних конкурсів. Останні: Міжнародний конкурс «Fortissimo», «Співограй», «Покори сцену» тощо. Отримані ними нагороди надали поштовх для подальшої роботи й розвитку їх виконавських та сценічних здібностей.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що викладачі факультету спрямовують усі напрями діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на особистий розвиток обдарованості кожного студента, що становить підґрунтя для їх подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О.С. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ. 2007. 472 с.
2. Загальна психологія : підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська та інші. К.: Каравела. 2009. 464 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер. 2009. 448 с.
4. Лодзінська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи) : автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. С. 6.
5. Матюшкин А. М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети. *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 88-97.
6. Мещеряков Б., Зінченко В. Большой психологический словарь. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php Text (дата звернення 30.07.2021).
7. Оксфордський толковий словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. URL: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s55.htm> Text (дата звернення 30.07.2021).
8. Психологічний словник. URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?first=%CE Text (дата звернення 30.07.2021).
9. Психологічний словник / За редакцією В.І. Войтка. К.: Вища школа. 1982. 216 с.
10. Рабочая концепция одаренности / Отв. ред. В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная, Ю.Д. Бабаева и др. 2-е изд., расшир. и перераб. М. 2003. 94 с.
11. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб. : Питер. 2009. 713 с. http://www.apfn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_8/18.pdf

REFERENCES

1. Antonova O.Ye. Teoretychni ta metodychni zasady navchannya pedagogichno obdarovanykh studentiv [Theoretical and methodological principles of teaching pedagogically gifted students]: Monografiya. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU, 2007. 472 p. [in Ukrainian].
2. Ilin E.P. Psihologiya tvorhestva, kreativnosti, odaryennosti. [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. SPB.:Piter, 2009. 448 p. [in Russian].
3. Lodzinskaya E. Osoblyvosti roboty vchytelya z matematychno obdarovanyamy uchnyamy 4-8 klassiv (na materialy polskoyi shkoly): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Features of the teacher's work with mathematically gifted students of 4-8 grades (on the material of the Polish school)]. Kyiv; Kyiv M.P. Drahomanov National Pedagogical University, 2001. pp.6 [in Ukrainian].
4. Matyushkin A.M., Sisk D.A. Odaryennyye i talantlivyye deti. [Gifted and talented children] *Voprosy psihilogiyi*, 1988, Nr 4, pp. 88-97 [in Russian].
5. Mescheryakov B., Sinchenko V. Bolshoy psihologichskiy slovar. [Large psychological dictionary] Retrieved from: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php Text (data zvernennia: 30.07.2021) [in Russian]

6. Oksforyyskiy tolkovyyi slovar po psihologii. [Oxford Explanatory Dictionary of Psychology] / Pod. red. A. Rebera. Retrieved from: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s55.htm> Text (data zvernennia: 30.07.2021) [in Russian]
7. Psihologichnyi slovnyk. Retrieved from: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?first=%CE Text (data zvernennia: 30.07.2021) [in Ukrainian]
8. Psihologichnyi slovnyk [Psychological dictionary] / Sa red. V.I. Voitka K.: *Iyscha shkola*, 1982. 216 p. [in Ukrainian]
9. Rabochaya kontseptsyya odarennosti [Working concept of giftedness] / Otv. red. V.D. Shadrikov, D.B. Bogoyavlensraya, M.A. Rholodnya, Yu.D. Babayeva i dr. 2-ye isd., rasshyr. i pererab. M, 2003. 94 p. [in Russian].
10. Rubinsheyn S. Osnovy obschey psihologii [Fundamentals of general psychology].SPB.: Piter, 2009. 713 p. [in Russian].
11. Zagalna psihologiya. Pidruchnyk [General Psychology Textbook] / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynska ta insh. K.Karavella, 2009. 464 p. [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-33>**Наталія СОЛОШЕНКО-ЗАДНІПРОВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-4721-8336*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і практики англійської мови

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) panizadneprovskaya@hnpu.edu.ua

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ГАЛУЗЕЙ УСНИМ ПУБЛІЧНИМ ПРОМОВАМ НАУКОВОЇ ТЕМАТИКИ

Представлена розвідка має на меті висвітлити основні етапи методики формування в здобувачів уміння публічно виступати перед аудиторією та будувати власні іншомовні промови наукової тематики. Пропозиція в статті методика інтегрована в загальний процес формування іншомовної комунікативної компетенції та ґрунтується на аналізі низки наукових і методичних джерел та власного досвіду роботи зі здобувачами різних рівнів навчання та професійного спрямування. Актуальність теми зумовлена насамперед активними інтеграційними процесами країни до світової спільноти як у науковій, так і в освітній сфері, активним розвитком міжнародної академічної мобільності тощо. Робиться акцент і на відсутності повноцінної методики формування відповідних умінь. Розглянута в роботі методика представляє собою двоетапну роботу з формування вміння публічно виступати перед аудиторією з науковою промовою чи доповіддю професійної тематики. На першому етапі паралельно з формуванням загальної іншомовної компетенції з акцентом на професійний / науковий профіль пропонується інтегрувати в навчальний процес, особливо на заняттях із розвитку зв'язного іншомовного мовлення, поступове знайомство здобувачів із матеріалами, які виступають ключовими для формування відповідної компетенції та вміння. Так, пропонується оглядове знайомство з основами академічного мовлення та науковим стилем, який характерний для англійського наукового дискурсу, основами класичної риторики та її сучасними тенденціями; акцент робиться на роботі з автентичними іншомовними фрагментами як наочним матеріалом як для формування складників іншомовної компетенції (розвиток сприймання інформації іноземною мовою на слух, розширення лексичної бази тощо), так і для знайомства з особливостями усних публічних промов. Другий етап має бути орієнтований насамперед на практичне відпрацювання вміння побудови усних публічних промов наукової тематики та закріплення набутих у процесі навчання знань. Пропонована методика буде доцільною в умовах обмеженої кількості годин, які відведені на вивчення іноземної мови, оскільки вона синтезує в собі як формування іншомовної комунікативної компетенції, так і формування вміння та навичок публічних виступів іноземною мовою.

Ключові слова: публічна промова, іноземна мова, іншомовна компетенція, комунікативна компетенція, культура мовлення, академічне мовлення, немовні спеціальності.

Nataliia SOLOSHENKO-ZADNIPROVSKA,*orcid.org/0000-0002-4721-8336*

Ph.D. in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Theory and Practice of the English Language

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) panizadneprovskaya@hnpu.edu.ua

PUBLIC SPEAKING TRAINING ON SCIENTIFIC TOPICS FOR STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPHERE

The presented article aims to highlight the main stages of the methodology of forming in students the ability to speak publicly in front of an audience and build their foreign language speeches on scientific topics. The proposed methodology is integrated into the general process of formation of foreign language communicative competence and is based on the analysis of several scientific and methodological sources, and also on the own author's work experience with applicants of different levels of education and professional orientation. The relevance of presented paper is primarily due to the active country's integration processes to the world community in the sphere of science and education, and also the active development of international academic mobility and more. There is an emphasis on the lack of full-fledged methodology of the relevant skills formation. Considered methodology is a two-stage process of the ability formation to speak publicly in front of the audience with a scientific speech or report on professional topics. In the first stage, in parallel with the formation of general foreign language competence with an emphasis on professional/scientific profile, it is proposed to integrate into the educational process the gradual acquaintance of applicants with materials that are key

to relevant competence and skills. Thus, for students there is proposed an overview of the basics of academic speech and scientific style, which is characteristic of English-language scientific discourse; the basics of classical rhetoric and its modern trends; the emphasis is on working with authentic foreign language fragments as illustrative material both for the formation of components of foreign language competence and acquaintance with the features of oral public speeches. The second stage should be focused primarily on the practical development of the ability to build public speeches on scientific topics and strengthening the knowledge in the learning process. The proposed methodology will be appropriate in terms of a limited amount of hours devoted to the study of a foreign language, as it synthesizes both the formation of foreign language communicative competence and the formation of skills and abilities of a foreign language public speaking.

Key words: public speech, foreign language, foreign language competence, communicative competence, speech culture, academic speech, non-language specialties.

Постановка проблеми. Активні євроінтеграційні та глобалізаційні процеси у сфері економіки, політики, соціально-культурної інтеграції, інтенсивне зростання рівня міжнародних контактів, інтенсифікація міжнародного співробітництва та наукових обмінів у різних галузях функціонування соціуму, культури та науки сприяють очевидній необхідності підготовки сучасних здобувачів вищої освіти, які були б здатні до якісної комунікації та конструктивного діалогу з представниками інших країн, культур та наукового поля. Ці процеси сприяють тому, що для сьогоденного освітнього простору особливого значення набуває питання формування та розвитку особистості як активного учасника діалогу культур та різних рівнів сучасного соціуму – особистості, яка здатна до прояву себе та осягнення іншої культури й готова до якісної та результативної взаємодії з її представниками в процесі міжкультурної комунікації.

Формування й розвиток особистості сучасного здобувача вищої освіти як суб'єкта полікультурного й багатомовного світу неможливе без ретельного урахування актуальних на сьогодні освітніх і комунікативних тенденцій та форм спілкування, однією з яких є форма усного спілкування в професійній галузі – усна публічна промова або презентаційний виступ наукової тематики. Такий жанр публічного мовлення останнім часом набуває особливої популярності, а отже, вміння та проведення презентаційних виступів із представленням власних наукових здобутків, своєї діяльності, результатів досліджень, наукових досягнень іноземною мовою стає одним із важливих складників професійної компетенції, формування якої розглядається як головна мета сучасної вищої освіти.

Сучасні здобувачі вищої освіти в повному обсязі усвідомлюють всю необхідність та значущість володіння діловою та академічною англійською мовою як засобом міжнародного спілкування, який сприяє професійній мобільності та конкурентній спроможності фахівців різних галузей, і розуміють весь спектр перспектив участі в міжнародних академічних програмах та обмінах, навчанні в зарубіжних освітніх закладах, роботи

за кордоном. Але доволі часто відсутність сформованої комунікативної компетенції, знання правил академічної комунікації, досвіду написання тез і статей, вміння складати усні презентаційні виступи стають головною перешкодою до реалізації вище згаданих можливостей. У сучасному науковому просторі тільки презентація власних наукових здобутків іноземною мовою надає можливість забезпечити визнання нових ідей, методів, рішень, а великий відсоток здобувачів освіти при високому рівні професійних знань та достатньому рівні володіння іноземною мовою не в змозі якісно та доцільно використовувати англійську мову для реалізації наукових та професійних цілей. Однією з причин такого явища є відсутність єдиної та повноцінної методики навчання сучасних здобувачів будувати усні публічні виступи іноземною мовою та представляти їх. Усі ці аспекти зумовлюють актуальність та важливість теми представленої наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Варто зазначити, що іншомовний науковий стиль як один із функціональних стилів у межах іншомовної стилістики доволі ретельно й ґрунтовно розглянуто щодо теоретичних особливостей (І.В. Арнольд, Ю.О. Комарова, Т.М. Рибіна, Л.Г. Погиба, Т.О. Грибіниченко, Л.М. Голіченко та ін.); деякі наукові розвідки присвячені аргументаційній складовій публічних іншомовних промов (Р.П. Мільруд, А.Я. Гайсіна, С.В. Костюк, О.А. Ревенко та ін.) та їхній риторичній складовій, риторичній загалом (Л.І. Мацько, О.М. Мацько); розвідки зарубіжних дослідників присвячені підвищенню ефективності усних промов різної тематики (Ch. Anderson, D. Carnagey, J. Esenwein; зокрема виступам наукової тематики присвячені роботи авторства M. Cargill, P.O. Connor, G. Craswell).

Широкий спектр джерел, присвячених науковому стилю мовлення та лінгвостилістичним особливостям публічних промов різної тематики та спрямування, створює ґрунтовну основу для відбору змісту і структури навчання, складання різнотипних вправ і т. ін., але варто зазначити, що при всій необхідності і значущості таких досліджень

прикладний та методичний аспект формування вміння усних публічних виступів наукової тематики в здобувачів вищої освіти в процесі фахової (немовної) підготовки залишається відкритим для подальших досліджень та розроблення.

Мета статті – розглянути основні етапи та підходи формування вміння здобувачів вищої освіти з підготовки усного публічного (презентаційного) виступу наукової тематики та запропонувати методичні рекомендації щодо проведення навчальних занять із формування відповідної компетенції з погляду викладацької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог сьогодення та сучасних освітніх стандартів уміння грамотно та ефективно презентувати аудиторії усну промову або доповідь – одна з умов успішної професійної діяльності. У процесі формування та розвитку іншомовної компетенції на заняттях з іноземної мови особливо на старших курсах головним завданням викладача є розширення іншомовних наукових та професійних компетенцій студента, допомога в представленні власних наукових досягнень іноземною мовою (Комарова, 2008: 20) тощо. Зазначимо, що здебільшого на сьогодні іншомовна підготовка, на жаль, не надає здобувачам відповідного рівня готовності до реалізації міжнародної наукової комунікації як в усній, так і в письмовій формі. Такі труднощі пов'язані насамперед із самим фактом та процесом комунікації іноземною мовою та ускладнюються необхідністю використання наукового стилю мовлення, який може стати проблемним навіть для носіїв мови. На нашу думку, варто зазначити, що науковий стиль – функціональний стиль мовлення, який використовується для реалізації інтелектуальної та комунікативної функції, зокрема, у науковій галузі. Для цього стилю характерні: логічність, точність, однозначність вираження ідей, узагальненість сказаного, використання точних та статистичних даних, чітка та прозора аргументація думок (Солошенко-Задніпровська, 2021: 235) тощо. На думку багатьох дослідників науковим текстам (статтям, тезам, доповідям і т. ін.) притаманна низка характерних якостей, наприклад, стандартизованість, систематичність, безособовість, узагальненість, використання термінологічного апарату, наукової та спеціальної лексики, інтелектуальна експресивність і суб'єктно-оцінна нейтральність, чітка структура тексту. Дослідження в гуманітарній галузі характеризуються здебільшого вербальним способом викладу матеріалу, у той час як для розвідок прикладних та точних наук характерним є використання точних даних, розрахунків, статис-

тики тощо. Цей факт також варто враховувати при роботі зі здобувачами різних напрямів підготовки.

Отже, при формуванні іншомовної компетенції викладачеві варто приділяти увагу іншомовному науково-дослідному компоненту зазначеної компетенції майбутнього фахівця як одного із головного складника комплексу вмінь загального характеру та надпрофесійних навичок, які допомагають вирішувати професійні завдання на різних рівнях (soft skills). Такі навички та вміння, що формуються під час вивчення іноземної мови здобувачами немовних спеціальностей, дають змогу науковцям та фахівцям різних галузей ефективно реалізовувати професійну діяльність іноземною мовою. Іншомовна компетентність у науково-дослідній сфері будується на основі створення мовних системно-цілісних зв'язків у контексті діяльності фахівця через процеси диференціації, осмислення, аналізу й синтезу, порівняння, висновки і т. ін.

Формування та розвиток іншомовної компетентності в галузі професійної та науково орієнтованої комунікації надає можливість здобувачам вищої освіти якісно та доцільно реалізовувати міжкультурне спілкування в науковому полі; взаємодіяти з носіями іншої культури з урахуванням тенденцій сучасного наукового світогляду, професійної специфіки, національних особливостей та норм і уявлень; обирати доцільні комунікативні патерни вербальної й невербальної поведінки на основі відповідних культурологічних та наукових знань відповідно до традицій різних країн та в межах полілогу культур; у процесі міжнародної інтеграції та академічної мобільності зберігати національну самоідентифікацію.

Для ефективного засвоєння та подальшого якісного використання іноземної мови фахівцями немовних спеціальностей насамперед варто підвищувати ефективність вивчення іноземної мови і вдосконалювати практичну орієнтованість змісту такої освіти на рівні професійного та академічного / наукового усного та письмового мовлення, що зумовлює роботу в таких напрямках: організація освітнього процесу здобувачів, послуговуючись особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами; використання продуктивних підходів і методів для практичної реалізації вживання академічного мовлення та наукового іншомовного стилю в процесі навчання здобувачів немовних спеціальностей закладів вищої освіти; використання автентичних матеріалів у процесі формування й розвитку іншомовної компетенції; розроблення та імплементація метрологічної основи для вдосконалення академічного мовлення (пись-

мового та усного) у процесі вивчення іноземної мови. Такі напрями роботи мають тісний зв'язок із максимальним рівнем розвитку в здобувачів вищої освіти різних рівнів навичок та вмінь ефективного використання академічного мовлення та наукового стилю, що, у свою чергу, передбачає багаторівневу інтеграцію всіх видів мовленнєвої діяльності на немовних профілях з акцентом на професійний / науковий напрям підготовки та індивідуальні здібності реципієнта.

Зазначимо, що для реалізації продуктивного навчання здобувачів усному академічному англійському мовленню необхідно застосовувати низку таких дидактичних принципів, як: послідовність етапів навчання (від початкового до просунутого) з урахуванням індивідуального рівня здобувача чи групи; цілісність формування іншомовної компетенції; доцільна та продумана інтеграція всіх видів мовленнєвої активності (говоріння, письмо, сприймання мови на слух, читання). Необхідність поєднання та імплементації перерахованих принципів зумовлена тим, що усне публічне мовлення іноземною мовою в умовах підготовки фахівців немовного профілю буде виступати в тісному взаємозв'язку таких складників: усна публічна промова / виступ буде представлена (-ий) як самостійний вид мовлення (на одному рівні з читанням, говорінням і т. ін.); як один із засобів підвищення загальної якості професійної підготовки фахівців різного профілю тощо. Саме тому для результативного навчання студентів усним публічним промова наукової тематики іноземною мовою також необхідно орієнтуватися й на принципи комплексності навчання й адаптивності з загальною профільною підготовкою, щоб забезпечити як поступове формування вдосконалення рівня володіння іноземною мовою, так і розвиток професійних якостей мовної діяльності здобувачів як майбутніх фахівців (наприклад, володіння термінологічною базою на іноземній мові, знання основ наукового етикету, традицій інших культур, міжнародного наукового світогляду тощо). Мінімальною вимогою може стати робота з професійно-орієнтованою лексикою, читання автентичних текстів за напрямком відповідного профіля тощо (Soloshenko-Zadniprovska, 2020: 233; Солошенко-Задніпровська, 2018).

На основі багаторічного досвіду роботи зі здобувачами різних рівнів немовних профілів (зокрема, здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти природничого факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди) пропонуємо до розгляду основні напрями роботи для формування та

розвитку вміння будувати усні публічні промови наукового спрямування. Методику навчання варто розділяти на два основні етапи формування необхідних навичок. На першому етапі відбувається формування загальної іншомовної компетенції. Базовими на цьому етапі є робота з граматичним та лексичним матеріалом, робота з текстами та автентичними матеріалами з акцентом на профільну підготовку, розвиток комунікативних навичок. Доцільно на цьому етапі використовувати вдало підібрані робочі роздаткові матеріали як загального, так і професійного характеру. Паралельно з цим варто розпочинати знайомство студентів із основними принципами ораторської майстерності (як класичних основ риторики, так і її сучасних тенденцій). На цьому етапі викладач насамперед має акцентувати увагу здобувачів на тому, що метою усного публічного виступу є вплив на аудиторію слухачів, наприклад, її переконання в правильності / неправильності того чи іншого питання чи погляду, який здійснюється за допомогою трьох ключових принципів, запропонованими ще класиками античної риторики: *логосу* (переконання реципієнта за допомогою аргументів, доказів тощо), *етосу* (переконання слухачів через використання особистих якостей оратора, його статусу, досвіду і т. ін.) і *пафосу* (переконання через вплив на внутрішній світ слухачів, їхні емоції, симпатії, уяву і т. ін.) (Мацько, Мацько, 2006: 10–11). Тут варто зазначити, що залежно від намірів оратора в побудові промови буде превалювати той чи інший принцип, але найпереконливіші й найбільш виразні промови синтезують у собі всі вище зазначені елементи, саме тому здобувачі мають усвідомити, що тільки завдяки грамотному поєднанню в промові оратора емоційного й раціонального компонентів можливо створити переконливий виступ.

Під час формування іншомовної комунікативної компетенції та знайомства здобувачів із теоретичними основами побудови промов на заняттях з іноземної мови доцільним буде використання наочних ілюстративних матеріалів. Можна запропонувати для роботи, наприклад, відеоматеріали, що містять фрагменти публічних промов англійських спікерів, які розміщені на платформі *Ted Talks* (www.ted.com), оскільки цей сервіс містить велику кількість відеозаписів промов англійських спікерів. До переваг використання матеріалів цього сайту можна також зарахувати доступність матеріалів, можливість неодноразово переглядати матеріали та повертатися до роботи з ними, використання субтитрів та текстових варіантів промов, тематика таких промов є дотичною до акту-

альних проблем сьогодення, що може викликати в здобувачів цікавість до роботи з таким матеріалом. Акцентуємо увагу й на тому, що на думку низки дослідників та на основі аналізу низки наукових розвідок та методичних розробок (у галузі психології та методики навчання іноземній мові), відеоматеріали можна вважати ефективним та результативним засобом навчання іноземної мови (Altman, 1989; Wember, Buchynska, 2016: 21), оскільки вони об'єднують кілька каналів сприйняття інформації: аудіальний та візуальний, що розвиває в здобувачів сприйняття іноземної мови на слух та вміння аналізувати почуте. Паралельно з цим здобувачі спостерігають за тим, як варто поводитися перед публікою, знайомляться з прийомами роботи з аудиторією, аналізують структури різних промов тощо. Роботу на цьому етапі можна організувати за класичною для роботи з відеоматеріалами схемою, що включає такі фази: **1) переддемонстраційну, 2) демонстраційну та 3) післядемонстраційну;** та запропонувати низку вправ для роботи з лексичним та граматичним матеріалом, завдання на заповнення пропусків у текстових варіантах промов, завдання на розуміння почутого та на аналіз структури почутого тощо. Такий підхід із використанням наочного матеріалу дає змогу об'єднати декілька освітніх завдань: якісно сприяє формуванню та розвитку іншомовної компетенції та знайомить здобувачів з основами побудови і структури публічних промов, ораторськими прийомами і т. ін.

Під час подальшої роботи відбувається знайомство здобувачів зі структурою та технологією ефективного виступу, особливостями англомовного дискурсу щодо публічних промов, адже для промов та виступів англомовних спікерів характерним буде послідовне, прямолінійне, логічне викладення аргументів, які за каноном подаються за основним твердженням, ґрунтовна опора на факти, конкретність і ясність суджень. Аргументи розташовуються в ієрархічному порядку: починаючи від найбільш загального до найбільш змістовного та чіткого.

Зазначимо, що аналізуючи низку англомовних усних публічних доповідей іноземною мовою україномовних здобувачів вищої освіти було встановлено, що студенти при підготовці усних виступів стикаються з низкою труднощів, серед яких: суб'єктивність або відсутність посилань на авторитетні джерела, суб'єктивна аргументація власних думок, хаотичність, відсутність логіки (що також суперечить канонам наукового дискурсу, зокрема й англомовного). Усе це ускладнює сприйняття слухачами основної думки, закладе-

ної в основу публічного мовлення. Крім цього повністю відсутнє акцентування на важливих моментах доповіді – наприклад, відсутнє інтонаційне оформлення (яке характерне для англомовного мовлення), від якого, на нашу думку, також залежить успіх виступу перед аудиторією. Тому особливу увагу на етапі знайомства з основами красномовства слід приділити і знайомству зі структурою сучасних публічних виступів. Ядром будь-якої промови є вдало підібрані аргументи чи наукові доводи для підтвердження тези, яка висувається як ключова та вимагає доказів чи доведення. Структурно аргументацію в публічних промовах можна представити такими компонентами: теза-судження, що висувається оратором; аргументи, які він використовує для доведення тези; і демонстрація, за допомогою якої обґрунтовується достовірність або правомірність тієї чи іншої тези (думки). Можна познайомити здобувачів із розповсюдженими та доволі простими структурами побудови публічних промов. Наприклад, зрозумілою та вдалою для практичної імплементації в освітній процес є структура побудови публічного виступу за технологією «*Message House*» (або «*Будиночок*»). Ключовою перевагою роботи із зазначеною моделлю публічного виступу є її наочність і простота в структуруванні інформації. Технологія дістала свою назву від графічного представлення схеми побудови публічної промови, яка схематично подана у вигляді будинка, який складається з трьох блоків: основи, колон та даху. На сьогодні така схема є доволі розповсюдженою серед професійних спікерів і активно обговорюється під час навчання майстерності публічних виступів (Середа, 2016: 15–16). Представлена до розгляду технологія ґрунтується на чіткому структуруванні інформації, що міститься у виступі. Отже, ця технологія містить три основні структурні елементи: *послання; аргументи; підстави*. Так, *послання (key message)* – це основна частина промови, її базова ідея, яка відбивається у свідомості співрозмовника або аудиторії після того як публічний виступ завершено. Характерними рисами цієї частини виступу є лаконічність та легкість для сприйняття й розуміння слухачем. Пошук і формулювання головної думки у виступі – один із найважливіших етапів у підготовці промови. *Аргументи (core message)* – це те, на чому ґрунтується й що підтверджує основну думку виступу – є її доказом. Аргументи доводять основну думку, представлену в промові або виступі. На думку більшості фахівців, у галузі публічного мовлення для обґрунтування своєї позиції або думки перед аудиторією досить

трьох основних аргументів. Аргументи повинні точно і стисло доводити, чому думка, відображена в посланні, достовірна чи повинна бути прийнята аудиторією як правильна чи доцільна в конкретній ситуації (Середа, 2016: 15–16). *Підстави (evidence, proof and support)* – етап обґрунтування аргументів, наведення доречних доказів, прикладів, звернення до авторитетних джерел інформації чи дослідників, власного досвіду, статистичних даних тощо. Довести основну думку, яка закладена у виступі можна двома способами, спираючись на раціональні або емоційні докази, що підтверджують думку. Раціональними доказами вважаються *факти, статистика, дані досліджень, ретельний аналіз і ґрунтовні логічні міркування* (Середа, 2016: 15–16).

Підсумовуючи результати роботи першого етапу при формуванні вміння публічно виступати перед аудиторією слід зазначити наступне: на цій сходинці варто м'яко інтегрувати до процесу формування іншомовної комунікативної компетенції знайомство здобувачів вищої освіти з науковим стилем мовлення (характерним для англомовного дискурсу); основами риторики (та красномовства); з поширеними структурами англомовних публічних виступів; доцільним буде і використання автентичних ілюстративних матеріалів, як-от: відео-фрагменти, які стануть якісною підтримкою навчального процесу (у галузі вивчення іноземної мови). Акцентною має бути й опора на автентичні матеріали професійного напрямку (англомовні підкасти, тексти, вокабуляри тощо).

На другому етапі проводиться робота з навчання студентів побудови власне усного публічного виступу. Тут варто продовжувати роботу розпочату на попередньому рівні, пам'ятаючи про те, що на старших курсах у здобувачів має бути сформований достатній рівень володіння іноземною мовою, що дозволить розпочинати практичне відпрацювання побудови усних публічних промов наукової тематики. Насамперед варто посилити роботу здобувачів щодо аналізу матеріалів, які представляють собою фрагменти промов, щоб закріпити знання про структуру промов, прийоми, які можуть використовуватися спікерами, лінгвістичні особливості, регламент промов тощо.

Основним видом діяльності можуть бути завдання з побудови власних міні промов іноземною мовою перед іншими здобувачами-майбутніми колегами. Доречно буде, якщо тематика таких виступів буде пов'язана з науковими чи професійними інтересами здобувача, оскільки це підтримує інтерес до теми власних наукових пошуків, дає змогу познайомитися з іншомов-

ними джерелами інформації, мотивує до професійного розвитку та розвиває низку гнучких навичок. Ефективною буде й робота з мовними кліше, які притаманні науковому стилю мовлення та лексико-граматичними матеріалами, які стануть у нагоді при побудові власного виступу. Наприклад, щоб промова була виразнішою, легкою та зрозумілою для сприйняття, а також цікавою для слухачів, необхідно використовувати слова або фрази, які дають змогу оратору майстерно зробити плавний перехід від однієї думки до іншої. Як варіант, на перших етапах роботи з побудови власних виступів можна запропонувати до розгляду та використання низку традиційних фраз: *“Although...”*; *“One recent example...”*; *“On the other hand...”*; *“Let’s build on that...”*; *“At this point you may object that...”*; *“As an aside...”*; *“So, in summary...”* тощо, які стануть у нагоді.

Такі виступи серед здобувачів із власними промовами можна проводити у формі імпровізованих наукових круглих столів на заняттях з іноземної мови, які присвячені формуванню вміння зв'язного мовлення іноземною мовою.

Зазначимо, що пропонується методика стане в нагоді в умовах обмеженої кількості годин на вивчення іноземної мови, оскільки вона вдало поєднує як зусилля направлені на формування загальної іншомовної комунікативної компетенції, так і паралельно з цим формує в здобувачів низку вмінь та навичок для ефективного виступу перед аудиторією та представлення результатів власних наукових пошуків іноземною мовою

Висновки. Для освітнього простору України останніх років характерна модернізація системи навчання здобувачів освіти, яка спрямована на формування оптимальних шляхів удосконалення навчання іноземній мові, зокрема формування іншомовної компетенції для професійно-наукової діяльності. Цей процес наразі тісно пов'язаний із якісними можливостями для здобувачів сучасних закладів вищої освіти інтегруватися до міжнародної наукової спільноти. У цьому напрямі особлива увага має приділятися академічному спілкуванню у вигляді написання наукових розвідок (статей, тез, звітів тощо) з урахуванням міжнародних наукових традицій та презентації наукових здобутків в усній формі у вигляді доповідей, усних публічних виступів, дискусій тощо. Усе це наразі є надзвичайно актуальним та висуває завдання формування та розвитку іншомовних академічних умінь здобувачів на перший план у галузі іншомовної освіти в межах вищої освіти. Отже, на сьогодні розвиток іншомовної компетенції для комунікації в

науковій площині дасть здобувачам вищої освіти різних рівнів змогу здійснювати ефективне міжкультурне професійно-орієнтоване спілкування – презентувати результати власних наукових здобутків на міжнародній арені; організувати взаємодію з представниками інших країн та носіями різних культур з урахуванням сучасних напрямів наукового світогляду, професійних особливостей, національних особливостей, міжнародних норм та уявлень; обирати доцільні норми поведінки, спираючись на відповідні знання, а головне – повною мірою реалізовувати власний

науковий потенціал на міжнародній науковій арені, підвищуючи рівень держави у світі. Зазначимо, що завданням представленої розвідки не було представлення повної методики навчання усних публічних промов іноземною мовою, а лише окреслення основних напрямів у цьому руслі, тому перспективою подальших розвідок є детальний розгляд питання аргументації в усних публічних промовах наукового спрямування, структури таких промов, розроблення методики навчання побудови англомовних усних публічних промов як загальної тематики, так і наукової.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора педагогических наук: 13.00.02. СПб, 2008. 67 с.
2. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика. К.: Вища школа, 2006. 311 с.
3. Погиба Л.Г., Грибніченко Т.О., Голіченко Л.М. Українська мова фахового спрямування: підручник. К.: Кондор, 2011. 348 с.
4. Серeda Н. В. Основи риторики для бізнес-лідерів: ефективний публічний виступ : навчальний посібник. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
5. Солошенко-Задніпровська Н. К. English for Students of Natural Sciences : навч. посіб. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. 114 с.
6. Солошенко-Задніпровська Н.К. Англомовна аргументована публічна промова як засіб впливу на аудиторію (на основі матеріалів конференції TED). *Аргументи сучасної філології: «нестача» і «бажання» у тексті. Матеріали Міжнародної наукової конференції.*, Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Україна, 2-3 квітня 2021 року. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. С. 235–239. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4643976>
7. Altman R. The video connection: Integrating video into language teaching. Boston: Houghton Mifflin, 1989. 184 p.
8. Anderson Ch. TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking. HMH Books, 2016. 269 p.
9. Cargill M., Connor P.O. Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps. Wiley-Blackwell, 2009. 184 p.
10. Carnagey D., Esenwein J. Berg. The Art of Public Speaking, Gutenberg-tm eBooks, 2005. 285 p.
11. Craswell G. Writing for Academic Success. London: Sage Publications, 2004. 288 p.
12. Soloshenko-Zadniprovska N. English for Natural and Applied Sciences. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії [Електронний ресурс] : зб. тез доповідей IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка.* Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 233–235.
13. Wember V., Buchynska D. Modern types of educational video and features of their use in the educational process. *Educational Discourse.* 2016. № 1 (13). P. 19-27.

REFERENCES

1. Komarova Yu.A. Didakticheskaya sistema formirovaniya nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyax poslediplomnogo obrazovaniya [Didactic System for the Formation of Scientific Research Competence by Means of a Foreign Language in the Conditions of Postgraduate Education]: abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy: 13.00.02. SPb, 2008. 67 s. [in Russian].
2. Matsko L.I., Matsko O.M. Rytoryka [Rhetoric]. K.: Vyscha shkola, 2006. 311 s. [in Ukrainian].
3. Pohyba L.H., Hrybinychenko T.O., Holichenko L.M. Ukrainska mova fakhovoho spriamuvannia: pidruchnyk [Ukrainian Language of Professional Orientation: textbook]. K.: Kondor, 2011. 348 s. [in Ukrainian].
4. Sereda N.V. Osnovy rytoryky dlia biznes-lideriv: efektyvnyi publichnyi vystup : navchalnyi posibnyk [Fundamentals of rhetoric for business leaders: effective public speaking: a textbook]. K.: DP «NVTs «Priorytety», 2016. 40 s. [in Ukrainian].
5. Soloshenko-Zadniprovska N. K. English for Students of Natural Sciences : navch. posib [English for Students of Natural Sciences: textbook]. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2018. 114 s. [in English].
6. Soloshenko-Zadniprovska N.K. Anhlomovna arhumentovana publichna promova yak zasib vplyvu na audytoriiu (na osnovi materialiv konferentsii TED) [Reasoned English-language Public Speaking as a Means of Influencing the Audience (based on the materials of the TED conference)]. Arhumenty suchasnoi filolohii: «nestacha» i «bazhannia» u teksti. Materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii., Kharkiv. H.S. Skovoroda KhNPU, Ukraine, 2-3 April 2021. Kharkiv: H.S. Skovoroda KhNPU, 2021. S. 235–239. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4643976> [in Ukrainian].
7. Altman R. The video connection: Integrating video into language teaching. Boston: Houghton Mifflin, 1989. 184 p.
8. Anderson Ch. TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking. HMH Books, 2016. 269 p.
9. Cargill M., Connor P.O. Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps. Wiley-Blackwell, 2009. 184 p.

10. Carnagey D., Eesenwein J. Berg. The Art of Public Speaking, Gutenberg-tm eBooks, 2005. 285 p.
11. Craswell G. Writing for Academic Success. London:Sage Publications, 2004. 288 p.
12. Soloshenko-Zadniprovska N. English for Natural and Applied Sciences. Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii [Electronic Resource] : zb. tez dopovidei IV Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. / Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Kropyvnytskyi: Editorial and publishing department of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2020. S. 233–235 [in English].
13. Wember V., Buchynska D. Modern types of educational video and features of their use in the educational process. *Educational Discourse*. 2016. № 1 (13). P.19-27.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-34>**Олена СТЕПАНЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0887-5808*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти,

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

(Дніпро, Україна) *olena.step@ukr.net***Олена ФОНАРИЮК,***orcid.org/0000-0001-7879-5884*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри алгебри та геометрії

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *f-ev@i.ua***Алла ЛАЗАРЕВА,***orcid.org/0000-0002-7817-2481*

кандидат філософських наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Державного університету «Одеська політехніка»

(Одеса, Україна) *fort4356all@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Інноваційні процеси у закладах загальної середньої і вищої освіти є результатом впровадження нової освітньої парадигми. Вони направлені на пошук нових ефективних рішень щодо забезпечення якості освіти, на розробку нових способів взаємодії з учасниками освітніх відносин і підвищення іміджу закладів освіти. Інноваційна діяльність багатовимірною та складною, тому оцінка є тим інструментом, який дає можливість дослідити передбачувані або отримані результати. Мета статті: дослідити особливості, напрямки та критерії оцінки інноваційних процесів у закладах загальної середньої та вищої освіти. З'ясовано, що оцінка інноваційних процесів передбачає виявлення суспільної значущості інновації, її реалізаційного потенціалу і особливості включення в освітню ситуацію. Розглянуто напрямки і показники оцінки якості інноваційного середовища закладу освіти. Досліджено критерії оцінки інноваційних процесів у закладі загальної середньої освіти (новизна, масштабність, системність, результативність, конкурентоспроможність, можливість реалізації, ресурсна забезпеченість). Розглянуто показники ефективності інноваційної діяльності (економічна, педагогічна, соціальна ефективність). Зазначено, що розробка критеріїв оцінки інноваційних процесів спрямована на створення механізму управління цими процесами на основі нових підходів до освіти. Встановлено, що об'єктивну оцінку інноваційних процесів забезпечують кількісні критерії оцінки, проте часто через неможливість або складність їх застосування у закладах освіти вони втрачають свою актуальність. Обґрунтовано доцільність використання якісних показників для оцінки інноваційних процесів (оригінальність нововведення, орієнтація на вивчення міжнародного досвіду та ін.). Доведено, що ефективність інноваційної освітньої діяльності тісно пов'язана із якістю освіти і показує, наскільки виправдані витрати з точки зору можливості їх покриття. З'ясовано, що оцінка інноваційної освітньої діяльності передбачає проведення проміжного оцінювання на окремих стадіях реалізації освітнього інноваційного проекту з метою оперативного внесення відповідних коректувань.

Ключові слова: оцінка, інноваційний процес, інноваційна діяльність, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти, ефективність.

Olena STEPANENKO,*orcid.org/0000-0003-0887-5808*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education

Communal institution of higher education

«Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council»

(Dnipro, Ukraine) *olena.step@ukr.net*

Olena FONARIUK,

orcid.org/0000-0001-7879-5884

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Algebra and Geometry

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) f-ev@i.ua

Alla LAZAREVA,

orcid.org/0000-0002-7817-2481

Candidate of Philosophical Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work

Odessa Politechnic State University

(Odessa, Ukraine) fort4356all@gmail.com

PECULIARITIES OF INNOVATIVE PROCESSES EVALUATION IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Innovative processes in general secondary and higher education institutions are the result of the introduction of a new educational paradigm. They are aimed at finding new effective solutions to ensure the quality of education, to develop new ways of interaction with participants in educational relations and improve the image of educational institutions. Innovation is multidimensional and complex, so evaluation is a tool that allows to explore the expected or obtained results. The purpose of the article: to investigate the features, directions and criteria for evaluating innovation processes in general secondary and higher education. It was found that the assessment of innovation processes involves identifying the social significance of innovation, its implementation potential and the features of inclusion in the educational situation. The directions and indicators of quality assessment of the innovative environment of the educational institution are considered. The criteria for evaluating innovation processes in a general secondary education institution (novelty, scale, system, efficiency, competitiveness, feasibility, resource security) are studied. Indicators of efficiency of innovative activity (economic, pedagogical, social efficiency) are considered. It is noted that the development of criteria for evaluating innovation processes is aimed at creating a mechanism for managing these processes based on new approaches to education. It has been established that objective evaluation of innovation processes is provided by quantitative evaluation criteria, but often due to the impossibility or complexity of their application in educational institutions, they lose their relevance. The expediency of using qualitative indicators to assess innovation processes (originality of innovation, focus on the study of international experience, etc.) is substantiated. It has been proven that the effectiveness of innovative educational activities is closely related to the quality of education and shows how justified the costs are in terms of their ability to cover them. It was found that the evaluation of innovative educational activities involves an interim evaluation at certain stages of the educational innovation project in order to quickly make appropriate adjustments.

Key words: *evaluation, innovation process, innovation activity, general secondary education institution, higher education institution, efficiency*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси у сучасній системі освіти – результат впровадження нової освітньої парадигми. Їх наслідком є впровадження теоретичних та практичних нововведень. Моделювання нових освітніх ситуацій, напрацювання ефективних технологій навчання і виховання, розробка нових форм організації навчально-виховного процесу, оптимальних структур, систем і механізмів управління – це далеко не повний перелік видів інноваційної діяльності, що впроваджуються у закладах загальної середньої освіти.

Щодо закладів вищої освіти, то вони займаються не лише фундаментальними і прикладними дослідженнями, але й пошуком нових освітніх технологій та розробкою змісту прогресивних освітніх програм, які за знаннями і навичками випереджають існуючі потреби (Сірий, 2010).

Оцінка інноваційних процесів і результатів інноваційної діяльності набувають особливої актуальності та важливості при визначенні перспектив розвитку сучасної освітньої практики. Інноваційна діяльність багатомірна і складна, тому оцінка є тим інструментом, який дає можливість дослідити передбачувані або отримані результати.

Разом з тим, в освітній інноваційній практиці трапляються ситуації, коли нововведення не завжди призводять до поліпшення навчання, їх результати є далеко неоднозначними, а подекуди – зовсім не відповідають прогнозованим. Етап активного пошуку способів, форм, засобів побудови нової освітньої практики і її реалізації поступово змінюється етапом критичного аналізу інноваційної діяльності закладів освіти, що вимагає створення відповідного механізму оцінки

ефективності та перспективності процесів, які спрямовані на підвищення якості освіти.

Однак в системі управління розвитком загальної середньої і вищої освіти фактично відсутні об'єктивні дані про ефективність нововведень з точки зору їх впливу на якість освіти. Не розроблені критерії оцінки ефективності інноваційних процесів та показники для визначення рівня управління інноваційними процесами в закладах освіти.

Аналіз досліджень. Більшість наукових розвідок присвячені інноваційній діяльності та інноваційним процесам в освіті. Зокрема, Мандель Б. Р. досліджує концептуальні основи інноваційної діяльності в освіті, проблеми педагогічних інновацій та специфіку педагогічної інноватики. Дубасенюк О. А., Сірий Є. В. окреслюють проблеми інноваційного розвитку освіти в Україні. Вторинна Є. В., Ковальова Л. Ю., Ячменева Є. К. розглядають перспективи розвитку інноваційної діяльності освітніх установ на матеріалах експертизи інноваційних практик. Разом з тим, недостатньо наукових праць, присвячених саме оцінці інноваційних процесів у системі освіти, що на практиці ускладнює визначення якості освітніх інновацій. У цьому контексті слід відмітити науковий доробок вітчизняних (Нестеренко Г. О., Кабан Л. В.), та зарубіжних (Буралова М. А., Гусейнова Н. Ч.) науковців.

Мета статті – дослідити особливості, напрямки та критерії оцінки інноваційних процесів у закладах загальної середньої та вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інноваційний процес – це процес розвитку освіти за рахунок створення, поширення і освоєння нововведень (Мандель, 2017: 88). Він включає етапи генерування ідеї (наукове відкриття), розробки ідеї у прикладному аспекті і реалізації нововведення на практиці. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізації пов'язаних з цим змін у соціально-педагогічному середовищі (Дубасенюк, 2014: 15).

Інноваційний процес реалізується у процесі інноваційної діяльності, під якою розуміють комплекс заходів із забезпечення інноваційного процесу на тому чи іншому рівні освіти, а також сам цей процес (Мандель, 2017: 90).

Якщо говорити детальніше, то інноваційна діяльність в освіті – це процес виникнення і впровадження нової ідеї, або ж запозичення досвіду з подальшим перетворенням ідеї на конкретний освітній продукт, освітню інноваційну технологію або послугу, які дозволяють підняти якісні показ-

ники процесу освіти на досить високий рівень, який відповідає сучасним запитам роботодавців, суспільства і самих учнів (студентів).

У сфері освіти можна виділити два типи інноваційних процесів:

1) процес стихійних інновацій з ініціативи самих вчителів (викладачів), часто без належного наукового обґрунтування, на емпіричній основі, під впливом ситуативних вимог (діяльність педагогів-новаторів);

2) процес усвідомленої, науково обґрунтованої, організованої експериментальної діяльності, що включає дослідження, проектування та впровадження результатів інновацій у практику закладів освіти.

Варто зазначити, що існують суттєві протиріччя між масштабами інноваційної діяльності та практикою стихійно-емпіричного пошуку з метою збільшення кількісних показників інноваційних процесів; між виваженою, спроектованою інноваційною діяльністю, спрямованою на розвиток освітньої системи та впровадженням різнопланових нововведень, механічним перенесенням авторських концепцій і методик з однієї педагогічної системи в іншу (Кабан, 2006).

У цьому контексті оцінка інноваційних процесів є одним із ключових механізмів регулювання розвитку системи освіти і може трактуватися як систематична спроба визначення впливу освітніх інновацій на якість навчання учнів (студентів).

Нововведеннями можуть бути як нові продукти – навчальні програми, навчальні плани, навчально-методичні матеріали, так і нові педагогічні, інформаційні та організаційні технології, нові способи просування освітніх послуг. Оцінювання необхідне, перш за все, для розуміння авторського задуму і вихідних інноваційних ідей, визначення значущості та практичної спрямованості результатів і продуктів інноваційної діяльності.

Оцінка інноваційних процесів передбачає виявлення суспільної значущості інновації, її реалізаційного потенціалу і особливості включення в освітню ситуацію. Місія сучасного навчального закладу полягає не тільки у продукуванні інновацій, але й в оцінюванні інноваційних процесів, тобто у вимірюванні досягнутих цілей, з'ясуванні, наскільки вдалим був план із впровадження інновацій, наскільки грамотно організовані відповідні дії, наскільки оптимально підібрані системи стимулювання виконавців тощо (Нестеренко, 2011). Оцінюється продукт як результат інноваційного процесу. Таке оцінювання відбувається на завершальному етапі впровадження інновації у прак-

тичну діяльність закладу освіти. За результатами проведеної оцінки виносять судження про роботу виконавців, аналізують допущені помилки в управлінні інноваційними процесами з метою уникнення їх у майбутньому.

Оцінка інноваційних процесів може проводитися за такими напрямками: оцінка якості освітнього інноваційного середовища закладу освіти (таблиця 1); оцінка ефективності інноваційної діяльності та ін.

В ході оцінки інноваційної освітньої діяльності визначають її ефективність, що характеризує систему освіти цілому, а також окремі форми, технології, методи навчання, управління.

Економічна ефективність (співвідношення результатів діяльності і вкладених ресурсів) характеризує ресурсомісткість інноваційної освітньої діяльності, затратність заходів щодо її організації. Витрати ресурсів включають вартість програмного забезпечення, картриджів для заправки принтерів, паперу, тощо. Результат інноваційної діяльності залежить від поставленої мети і полягає або в істотному підвищенні компетенцій студентів (учнів), або ж у зростанні попиту на освітні послуги, що надаються закладом освіти.

Педагогічна ефективність характеризує ступінь досягнення цілей навчання, виховання та розвитку учасників освітнього процесу, результативність застосування тих чи інших форм, засобів, технологій. Підвищення педагогічної ефективності вбачається у більш широкому використанні інформаційно-телекомунікаційних технологій; технологій моніторингу; портфолію; дистанційних форм навчання; тестових і рейтингових технологій педагогічного контролю; кредитно-модульної системи та ін. Оцінка ефективності інноваційної діяльності педагога розглядається у двох аспектах:

у сфері освітніх та виховних результатів та у сфері професійної компетентності самих педагогів.

Критерії оцінки *соціальної ефективності* пов'язані з реалізацією очікувань виконавців, що надають освітні послуги, замовників освітніх послуг та керівництва закладу освіти. Зокрема, соціальними показниками оцінки ефективності інноваційної освітньої діяльності закладу вищої освіти є:

– з боку суспільства і держави – ступінь виконання замовлень на конкретні освітні послуги, частка ринку, охопленого навчальним закладом, своєчасність і повнота виконання замовлення на підготовку фахівців, надання додаткових послуг тощо;

– з боку клієнтів (студентів) – повнота загальних і фахових компетенцій (Нестеренко, 2011).

Розробка системи ключових показників ефективності інноваційної освітньої діяльності допоможе навчальному закладу визначити рівень інформаційно-аналітичного супроводу інноваційної освітньої системи, провести контроль активності вчителів (викладачів), визначити рівень інноваційної активності учнів (студентів).

Розробка критеріїв оцінки інноваційних процесів спрямована на створення механізму управління цими процесами на основі нових підходів до освіти. Для прикладу розглянемо загальні критерії оцінки інноваційних процесів у закладі загальної середньої освіти (таблиця 2).

При оцінці економічної ефективності інноваційного проекту у сфері вищої освіти, залежно від методу оцінки ефективності інноваційних проєктів, використовуються такі критерії оцінки та показники:

1. Метод динамічної економічної оцінки – чиста поточна вартість (NPV), індекс рентабель-

Таблиця 1

Напрямки і показники оцінки якості інноваційного середовища закладу освіти

Напрямки оцінки	Показники
Модальність	- наявність (відсутність) умов і можливостей для розвитку активності та особистої свободи
Соціальна активність	- трансляція досягнень (презентації та майстер-класи на тему інноваційної діяльності, публікації, робота зі ЗМІ)
Відкритість	- можливість включення вчителя (викладача) в реалізовані інноваційні практики (семінари-практикуми, проблемні групи, робота кафедр, методичних об'єднань, педагогічні проєкти, творчі лабораторії); - можливість розробки і реалізації власної інноваційної ідеї (стимулювання інноваційної діяльності вчителів (викладачів); - можливість навчатися інноваційній діяльності (семінари і конференції, педагогічні майстерні, майстер-класи, наставництво вчителів-новаторів); - відкритість інформації про результати інноваційної діяльності.
Розвиваючий потенціал	- реалізація особистих професійних цілей в інноваційній діяльності.

Джерело: Складено автором на основі (Вторина і др., 2007: 90–92).

Критерії оцінки інноваційних процесів у закладі загальної середньої освіти

Критерій	Зміст
Новизна (інноваційність)	абсолютно новий продукт або вдосконалена освітня ситуація, альтернативні пропозиції розвитку інноваційної ідеї тощо
Масштабність	локальний, регіональний, міжрегіональний, державний рівень
Системність	фрагментарний чи системний; зміст освіти чи сценарій окремого уроку; освітні технології чи окремі педагогічні дії
Результативність	поліпшення, істотне збагачення освітньої теорії і практики, кардинальне перетворення існуючої освітньої ситуації, можливість просування інновації, її тиражування
Конкурентоспроможність	відповідність перспективам розвитку системи освіти району та міста, спрямованість на вирішення актуальних проблем, новизна запропонованих ідей і рішень
Можливість реалізації	здійсненість проектних задумів, узгодженість цілей і завдань
Ресурсна забезпеченість	матеріально-технічна база, фінансові, людські ресурси

Джерело: Складено автором

ності (PI), внутрішня норма доходності (IRR), період окупності дисконтованих потоків (PP).

2. Метод статистичної економічної оцінки – проста норма прибутку, термін окупності інвестицій.

3. Метод оцінки динаміки інноваційного процесу – інноваційність, тривалість періоду розробки нового продукту (технології), тривалість підготовки виробництва нового продукту, тривалість виробничого циклу нового продукту.

Додатковими критеріями та показниками, що характеризують інноваційні проекти, є: забезпеченість інноваційного проекту науково-технічними засобами; відповідність результатів інноваційного проекту заданому науково-технічному рівню; кваліфікація виконавців інноваційного проекту; забезпеченість інноваційного проекту необхідними матеріальними ресурсами та ін. (Буралова и др.).

Доцільно зазначити, що об'єктивну оцінку інноваційних процесів забезпечують кількісні критерії. Їх перевагами є високий ступінь переконливості і доказовості результатів; мотивація керівництва і вчителів (викладачів) до підвищення результативності праці. Разом з тим, використання кількісних критеріїв оцінки у системі освіти дещо ускладнене через неможливість застосування кількісного вимірювання окремих видів діяльності; складність відокремлення ефективності власне інновації від ефективності діяльності від її впровадження, або від ефективності надання освітньої послуги поза впливом інновації; складність кількісного вираження соціально-психологічних результатів, оцінки впливу педагогічної інновації на виховання. Тому кількісна оцінка (економічна ефективність) втрачає свою

актуальність як найбільш раціональна (Нестеренко, 2011).

Все частіше для оцінки інноваційних процесів в освіті використовуються якісні критерії: оригінальність нововведення, орієнтація на вивчення міжнародного досвіду, своєчасність впровадження інновації, відповідність вимогам ринку освітніх послуг та ін.

Через пролонговану дію освітнього процесу, неможливо оцінити ефективність інноваційного проекту одразу після його завершення. Зокрема, одержані студентами компетенції до і після впровадження освітніх інновацій можна оцінити, порівнявши результати поточного і попереднього випусків студентів. Тому необхідно розрізняти ефективність реалізації інноваційного проекту і різницю в ефективності освітньої послуги до і після реалізації цього проекту.

Ефективність інноваційної освітньої діяльності тісно пов'язана із якістю освіти. Розглядаючи якість освіти як характеристику результату інноваційної діяльності, доцільно трактувати її таким чином: здатність задовольняти потреби суспільства в галузі освіти, що постійно змінюються. Ефективність, як критерій оцінки освітньої діяльності, відображає витрати матеріальних, фінансових, людських ресурсів, витрати часу для отримання необхідного результату у вигляді освіченості випускників закладів освіти. Ефективність показує, якими зусиллями досягнуто той чи інший рівень якості освіти, наскільки виправдані ті чи інші витрати з точки зору можливості їх покриття, наскільки вони розумні і прийнятні з точки зору норм витрачання ресурсів.

Оцінка інноваційної освітньої діяльності передбачає проведення проміжного оцінювання.

Йдеться про своєчасне виявлення освітніх результатів або освітніх феноменів на певних етапах, стадіях реалізації освітнього інноваційного проекту, сукупність яких дає підстави для аналізу продуктивності конкретної освітньої програми (або освітнього проекту як форми розвитку і реалізації освітньої діяльності) з метою оперативного внесення відповідних корегувань як в її зміст, так і в організаційні форми. Більш реально оцінювати обмежені в часі інноваційні проекти, оскільки при виявленні низької ефективності проекту, простіше зупинити його реалізацію або, навпаки, при виявленні високої ефективності – розширити масштаби реалізації (Нестеренко, 2011).

Висновки. Інноваційні процеси у закладах загальної середньої і вищої освіти є результатом

впровадження нової освітньої парадигми. Вони направлені на пошук нових ефективних рішень щодо забезпечення якості освіти, розробку нових способів взаємодії з учасниками освітніх відносин і підвищення іміджу освітніх установ. Оцінка інноваційних процесів передбачає виявлення суспільної значущості інновацій, їх реалізаційного потенціалу і особливостей включення в освітню ситуацію. У статті розглянуто напрямки та критерії оцінки інноваційних процесів, зумовлені особливостями сучасної системи освіти, показники, що характеризують ефективність інноваційної діяльності.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямку вбачаємо у дослідженні методики проведення експертизи інноваційних освітніх проектів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буралова М. А., Гусейнова Н. Ч. Оценка эффективности инновационных проектов в сфере высшего профессионального образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-innovatsionnyh-proektov-v-sfere-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 4.06.2021).
2. Вторина Е. В., Ковалева Л. Ю., Ячменева Е. К. Проблемы и перспективы развития инновационной деятельности образовательных учреждений (на материале экспертизы инновационных практик). *Экспертиза образовательных инноваций* / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: 2007. С. 86–93.
3. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
4. Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. Київ: Міленіум, 2006. С. 180–191.
5. Мандель Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учеб. Пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 342 с.
6. Нестеренко Г. О. Оцінка ефективності інноваційної діяльності в освіті. *Вісник інституту розвитку дитини. Вип. 19. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 46–51.
7. Сірий Є. В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць*. 2010. № 11. С. 65–77.

REFERENCES

1. Buralova M. A., Guseinova N. Ch. Otsenka ehffektivnosti innovatsionnykh proektov v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya [Evaluation of the effectiveness of innovative projects in the field of higher professional education]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-innovatsionnyh-proektov-v-sfere-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> [in Russian].
2. Vtorina Ye. V., Kovaleva L. YU., Yachmeneva Ye. K. Problemy i perspektivy razvitiya innovatsionnoy deyatelnosti obrazovatel'nykh uchrezhdeniy (na materiale ekspertizy innovatsionnykh praktik) [Problems and prospects for the development of innovative activities of educational institutions (based on the expertise of innovative practices)] *Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsiy*. Tomsk: 2007. pp. 86–93 [in Russian].
3. Dubasenyuk O. A. Innovatsiyi v suchasniy osviti [Innovations in modern education]. *Innovatsiyi v osviti: intehratsiya nauky i praktyky*. Zhytomyr: ZHDU im. I. Franka, 2014. pp. 12–28. [in Ukrainian].
4. Kaban L. V. Otsinyuvannya innovatsiyanoi diyal'nosti zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv rehionu [Evaluation of innovative activity of general educational institutions of the region]. *Visnyk pishlyadyplomnoyi osvity*. Kyiv: Millennium, 2006. pp. 180–191. [in Ukrainian].
5. Mandel' B. R. Innovatsionnyye protsessy v obrazovanii i pedagogicheskaya innovatika [Innovative processes in education and pedagogical innovation]. M.; Berlin: Direkt-Media, 2017. 342 p. [in Russian].
6. Nesterenko H. O. Otsinka efektyvnosti innovatsiyanoi diyal'nosti v osviti [Evaluating the effectiveness of innovation in education]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. pp. 46–51. [in Ukrainian].
7. Siryi YE. V. Innovatsiynyy rozvytok osvity v Ukrayini: rozhortannya problemy ta zasadnyts'ki oriyentyry [Innovative development of education in Ukraine: problem development and basic guidelines]. *Aktual'ni problemy sotsiologiyi, psykholohiyi, pedahohiky*. 2010. No 11. pp. 65–77. [in Ukrainian].

УДК 377.015.31:502/504:004
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-35>

Наталія ТРОФІМЧУК,
 orcid.org/0000-0002-9597-1293
 аспірантка кафедри суспільних дисциплін
 Національного університету водного господарства та природокористування
 (Рівне, Україна) nataliatrofimcuk66@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розкрито методологію формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу, що й становить мету дослідження. Для її реалізації з'ясовано ефективність педагогічних умов та структурно-функціональної моделі дослідження. Доведено, що формування екологічної культури студентів узгоджується з наступними етапами педагогічного експерименту, зокрема: рефлексивним, ціннісним, орієнтаційним та діяльним, які скеровані на реалізацію педагогічних умов дослідження: забезпечення екологічної спрямованості змісту економіко-гуманітарної підготовки студентів; оволодіння методами і принципами екологічної етики, заснованої на визнанні морального статусу природи та її ціннісного потенціалу; організація екологічно орієнтованого освітнього середовища як фактора соціалізації та актуалізації особистісного потенціалу студента; забезпечення соціально-економічної та правової мотивації екологічно доцільної діяльності.

Зроблено висновок про те, що результативність педагогічних умов та структурно-функціональної моделі забезпечується удосконаленням змістового наповнення та методичного забезпечення курсів «Екологія», «Біологія», «Загальна психологія», «Анатомія», розв'язанням ситуаційних задач, написанням есеїв на проблемну екологічну тему, використанням методів проблемного навчання, проведенням лекцій-бесід, лекцій-дискусій, лекцій-візуалізацій, впровадженням інноваційних технологій, кейс-методів, case-study, мозкового штурму, методу імітаційного моделювання, з допомогою якого навчальне середовище коледжу стає імітаційною платформою туристичної діяльності, соціально-психологічних тренінгів, зокрема оксфордських дебатів, різних форми дискусії – круглих столів, форумів, симпозіумів, дебатів, що в цілому дозволяють сформувати сучасний екологічний світогляд та усвідомлену готовність природозахисної діяльності та умов існування і розвитку людської особистості.

Ключові слова: екологічна культура, інтегративний підхід, інноваційні технології, імітаційне моделювання, оксфордські дебати.

Nataliia TROFIMCHUK,
 orcid.org/0000-0002-9597-1293
 Postgraduate student at the Department of Public Disciplines
 National University of Water Management and Natural Management
 (Rivne, Ukraine) nataliatrofimcuk66@gmail.com.

METHODOLOGY OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF ECONOMIC AND HUMANITARIAN COLLEGES BY MEANS OF INTEGRATIVE APPROACH

The article reveals the methodology of formation of ecological culture of students of economic and humanitarian colleges by means of an integrative approach, which is the purpose of the study. To implement it, the effectiveness of pedagogical conditions and structural-functional model of research is clarified. It is proved that the formation of ecological culture of students is consistent with the following stages of pedagogical experiment, in particular: orientation of the content of economic and humanitarian training of students; mastering the methods and principles of environmental ethics, based on the recognition of the moral status of nature and its value potential; organization of ecologically oriented educational environment as a factor of socialization and actualization of personal potential of the student; providing socio-economic and legal motivation for environmentally sound activities.

It is concluded that the effectiveness of pedagogical conditions and structural-functional model is ensured by improving the content and methodological support of courses "Ecology", "Biology", "General Psychology", "Anatomy", solving situational problems, writing essays on problematic environmental topic, using problem-based learning methods, conducting lectures-talks, lectures-discussions, lectures-visualizations, introduction of innovative technologies, case-methods, case-study, brainstorming, method of simulation modeling, by means of which the college learning environment

becomes a simulation platform of tourist activity, socio-psychological trainings, including Oxford debates, various forms of discussion - round tables, forums, symposia, debates, which in general allow to form a modern ecological worldview and conscious readiness of environmental activities and conditions of existence and development of human personality.

Key words: *ecological culture, integrative approach, innovative technologies, simulation modeling, Oxford debate.*

Постановка проблеми. Формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу неможливе без необхідної системи знань, норм, стереотипів та правил поведінки у природному світі, культурних традицій, життєвого досвіду, емоційно-ціннісних переживань, взаємодії людини і природи на основі культурних традицій, що урівноважує людське буття, сприяючи подоланню його природної обмеженості. З цією метою перед нами постало завдання з'ясувати ефективність педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу. Також нам було важливо визначити, які інноваційні підходи та фактори можуть найбільшою мірою сприяти досягненню бажаних результатів навчально-виховного процесу та побудові нового дидактичного досвіду.

Аналіз досліджень. У цьому плані напрацьована достатньо ґрунтовна платформа педагогічної інноваційної парадигми, висвітлена у наукових дослідженнях А. Алексюка, І. Доброскок, Г. Клімової, В. Кременя, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха та ін. У центрі педагогічного досвіду Ю. Бабанського, В. Безпалька, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Тализіної, М. Ярмаченка, О. Фатхутдінової – інноваційні форми і технології та перспективи їх використання в освітній практиці, які сприяють адаптації освітнього процесу до новітніх вимог і соціальних запитів.

Мета статті – розкрити методологію формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. Формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу узгоджується з етапами педагогічного експерименту нашого дослідження. Зокрема нами було передбачено чотири етапи: 1 – рефлексивний, 2 – ціннісний, 3 – орієнтаційний та 4 – діяльнісний. Рефлексивний етап був спрямований на реалізацію першої педагогічної умови – забезпечення екологічної спрямованості змісту економіко-гуманітарної підготовки студентів. На нашу думку, рефлексія на цьому етапі постає найбільш доцільним інструментом аналізу, моделювання та педагогічної взаємодії. Відповідно методологічною страте-

гією у цьому разі має стати удосконалення змістового наповнення та методичного забезпечення курсів «Екологія», «Біологія», «Загальна психологія», «Анатомія», організація науково-дослідної роботи студентів, використання інноваційних технологій, головною метою вивчення яких є «виховання екологічної відповідальності як міри прояву свободи людини в умовах екологічної необхідності» (Мамедов, 1996: 30). Уточненням згаданої стратегії постають завдання часткового характеру: формувати афективний рівень свідомості шляхом експлікації біосферних функцій людини; сприяти становленню екологічної свідомості шляхом вивчення принципів організації і функціонування екосистем, оволодіти сучасними технологіями та методами збереження довкілля; знати структуру географічної оболонки та антропогенний вплив на її складові (атмосферу, гідросферу, літосферу та біосферу); глобальні екологічні проблеми людства тощо, – визначені програмою курсу «Екологія». Відповідно до навчально-методичних матеріалів цього курсу (Навчально-методичний посібник з екології, 2016), у його основу передусім покладено засвоєння термінологічного інструментарію, а саме екологічних понять, що актуалізують проблемне поле дослідження. Прикметно, що система основних понять вивчається поетапно на кожному семінарі. Так, за темою семінару № 2 «Поняття середовища існування. Абіотичні, біотичні й антропогенні чинники середовища» (передбачено знання таких категорій, як: середовище існування, водне середовище, наземно-повітряне середовище, ґрунтове середовище, «екологічна ніша» екологічні чинники, діапазон стійкості, еврибіонтні види, стенобіонтні види, абіотичні чинники, кліматичні чинники, ксерофіти, мезофіти, гігрофіти, едафічні чинники тощо, на семінарі № 6 «Урбосистеми та їх вплив на екологічний стан навколишнього середовища, здоров'я людини» студенти засвоюють такі поняття, як: екологічна криза, урбанізація, урбосистема, деурбанізація, мегаполіс, агломерація, смог, ядерна зима, кислотні опади, глобальне потепління, парниковий ефект, антропогенний ландшафт, несприятливі процеси, небезпечні процеси, катастрофічні процеси, пилові бурі, повені, зсуви, обвали, селі. Шляхом опрацювання теми «Сучасна екологічна ситуація в Україні» (семінар № 8) студенти засвоюють поняття: зона екологіч-

ного лиха, радіоактивне забруднення, демографічна ситуація, гідромеліорація, катастрофічна екологічна ситуація, екологічні ризики, розміщення продуктивних сил, кислотні опади тощо (Навчально-методичний посібник з екології, 2016). Проте засвоєння термінологічного апарату аж ніяк не має відбуватися механічно шляхом елементарного зазубрювання і автоматичного відтворення. Ми мусимо пам'ятати, що «продуктивне мислення формується тільки у проблемних ситуаціях, які сприймаються як протиріччя між наявними і новими знаннями. Ефективним навчання може бути лише в процесі дослідження» (Фіцула, 2006: 52).

Принцип наступності у процесі навчання вимагає активного засвоєння нових знань, які нашаровуються на уже відомі мисленнєві конструкції, забезпечуючи фіксацію попереднього досвіду людини. Націлюємо студентів на те, що серед трьох способів цієї фіксації або запам'ятовування найменш продуктивним є механічний, що вимагає багатократного повторення матеріалу. Ми пропонуємо студентам освоїти логічний та мнемотехнічний способи фіксації предметної термінології. Так логічний спосіб дозволяє встановити смисловий зв'язок між окремими поняттями і перебудувати його відповідно до встановлених смислових відношень. Мнемотехнічний спосіб запам'ятовування ґрунтується на тому, що матеріал переводиться в іншу знакову систему, в інші образи, які людині легше зберегти в пам'яті. Одним із провідних видів мнемотехніки є асоціативний спосіб запам'ятовування.

Наприклад, ми пропонуємо студентам встановити логічні зв'язки між заданими термінами – природні умови, природні ресурси, природні блага, вичерпні і невичерпні ресурси, техносфера, техногенез, якість навколишнього середовища, екологічні показники.

Іншим варіантом завдань цього типу може бути створення асоціативних ланцюжків, наприклад «Заповнити прогалини асоціативного ланцюжка – косна речовина – біокосна речовина – ... – радіоактивна речовина – ... – космічна речовина – біологічний кругообіг – біогеохімічний кругообіг».

Так само доцільно запропонувати студентам увести у смисловий контекст розповіді на певну тему, наприклад «Джерела забруднення природного середовища», наступні поняття: атмосфера, літосфера, надра землі, деградація ґрунтів, ерозія ґрунтів, засолення, техногенні ґрунти, рекультивация, меліорація, пестициди. Переконаємо студентів у необхідності вільного володіння засадничих понять екології, позаяк вони складають наукову

основу збереження і перетворення природи і суттєво розширюють горизонти екологічної культури, активізуючи інтелектуальний та мисленнєвий потенціал.

У цьому плані важливо не упустити проблемне навчання як одну із педагогічних технологій, специфікою якої є пошуково-дослідна діяльність студентів, що значно змінює мотивацію пізнавального процесу. З цією метою нами апробовано проведення лекцій-бесід, лекцій-дискусій, лекцій-візуалізацій. Їх різновидом є проблемна лекція, під час якої разом із викладом нормативних положень курсу пропонується коло дискусійних питань, недостатньою мірою розроблених наукою або таких, що їй суперечать. Доцільно підкреслити, що проблемна лекція подає нову інформацію так, що студентові не залишається іншого вибору, окрім як «відкрити» її, знайти і розв'язати наявні суперечності.

Прикладом може слугувати обговорюваний у процесі викладу на заняттях з екології факт швидкого зростання пустель світу через нераціональне природокористування, що досягає 20 га/хв. Викладач акцентує увагу на тому, що сучасна наука сьогодні фіксує факти квітіння пустель. Студентам належить вирішити питання, чи можемо ми вважати цей факт сигналом зворотнього процесу?

У контексті сказаного необхідно також відзначити конструктивну роль ситуаційних задач, які залежно від мети навчання і методичних підходів поділяються на теоретичні, практичні (мають прикладний характер), прості (пов'язані з матеріалом однієї теми або блоком тем однієї дисципліни); комплексні (пов'язані з матеріалами декількох різних тем курсу або інших дисциплін); проблемні (не мають однозначного рішення) (Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи, 2001). Головною ознакою ситуаційних задач є те, що вони звернені до конкретної проблемної життєвої ситуації і передбачає багато варіантів свого розв'язання.

Наприклад, ситуація 1. Під час благоустрою паркової зони міста було вирубано багато старих дерев, які так і не вивезли з території парку, мотивуючи це дороговизною послуги. Тим часом, розпиляні колоди створювали багато незручностей для молоді і могли стати причиною травматизму. З другого боку, парк втратив респектабельний вигляд, а по-третє, старі колоди як вмістилище хвороботворних організмів могли стати реальною загрозою для молодих насаджень. Студенти мають запропонувати найбільш оптимальний вихід із ситуації, що склалася.

Ситуація 2. Щоб пришвидшити розтавання снігу, дороги і тротуари посипають сіллю, яка

по-перше, посилює корозію окремих деталей автомобілів, по-друге, під час висихання викликає алергенну небезпеку на дорогах, по-третє, змивається весняною повинню у ґрунт, що становить реальну загрозу рослинності. Як уникнути цієї загрози? Зауважимо, що кожна із запропонованих ситуаційних задач потребує не тільки прагматичного підходу, але повинна проектуватися на сферу особистісних зацікавлень та пріоритетів, які передбачає ціннісний етап формування експерименту, що узгоджується з другою педагогічною умовою, скерованою на оволодіння методами і принципами екологічної етики, заснованої на визнанні морального статусу природи та її ціннісного потенціалу. Тут також буде доречним метод аналізу конкретних ситуацій (case-study), що дає можливість всебічного висвітлення проблеми. Як стверджує І. Азізова, ситуаційна домінанта виявляє найбільш актуальну на цей період потребу індивіда. Інтерпретація проблеми сприяє активізації особистісного потенціалу, позаяк, щоб «знайти себе» особистість повинна вибудувати власну систему цінностей, оволодіти творчими підходами до вирішення проблеми, що водночас вимагає етичних проявів, соціальної активності, екологічної імперативності, емпатії тощо (Азізова, 2016).

Наприклад, під час вивчення основних екологічних законів (семінар 1) пропонуємо студентам написати есе на тему «Про що говорить закон Коммонера «усе пов'язане з усім»?». Жанр есе дозволяє зосередитися на суб'єктивних переживаннях, висловлювати спірні судження, вибудувати паралелі та добирати несподівані аналогії. Есеїстична розповідь не потребує ніяких жанрових обмежень, натомість з'являється можливість вловити особистісні ціннісні пріоритети студентів, а в умовах творчого обговорення скоригувати їх згідно з екологічними імперативами.

Зауважимо, що це ж запитання «Про що говорить закон Коммонера «усе пов'язане з усім»?» може лягти в основу тестових завдань, які доцільно використовувати більшою мірою для контролю знань. У нашому варіанті студент має вибрати одну із запропонованих відповідей на поставлене запитання, як-от: будь-яке втручання в роботу збалансованого механізму біосфери викликає відповідну реакцію; відходи самі собою не зникають: вони накопичуються, знову беручи участь в кругообігу речовин і призводять до непередбачених наслідків; штучне введення органічних речовин, які не існують у природі, а створені людиною і беруть участь у живій системі, швидше завдають їй шкоди; природні ресурси не

є нескінченні, тому потрібно їх раціонально використовувати, щоб компенсувати їхню нестачу, яка потребуватиме великих затрат.

Доцільним також є інтегративний аналіз навчальних матеріалів посібників з екології, біології, психології, економіки, права на предмет дослідження у них екологічного імперативу. Відповідно з-посеред наявного комплексу інноваційних навчальних технологій, що використовуються для формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів, маємо обирати передусім ті, що вибудовуються на інтегративній основі із залученням міжпредметних зв'язків.

Не буде помилкою визнати «антеїстичні» світоглядні підвалини екології. Термін «антеїзм» позначає у філософії нерозривну єдність української людини із землею. Вивчення літературних пам'яток України не випадково розпочинається зі «Слова про Ігорів похід», у якому образ рідної землі – центральний. Геопсихічні впливи українського географічного простору досліджував О. Кульчицький. Використовуючи методіку проблемного навчання студентам доцільно запропонувати обговорення феномену «антеїстичного менталітету» у контексті становлення сучасних екологічних пріоритетів. Предметом мозкового штурму, що являє собою пошук нетрадиційних шляхів колективного вирішення проблеми, може стати теза із праці О. Кульчицького «Основи філософії та філософічних наук», що відображає екологоцентричні погляди мислителя: «Геопсихічні чинники формування української психіки тісно пов'язані із відчуттям географічного середовища, природи, її статичних і динамічних процесів, світоглядними настановами лісу, лісостепу та степу. Так, відчуття лісу породжує переживання «стриманості рухомої форми», почуття обачливості і підозрливості, очікування і терплячості, панічності і лякливості; лісостепу – пасивність та обачливість, обережність і компромісність, які часто стають відповідниками станів безтурботливості, ігрових, естетичних та споглядальних настанов, впливів аж до самозречення, пристосування. Світоглядна настанова українського степу – це ентузіастична настанова на стан душі як сп'янілості, розміреності, любові і шалу, зламаності і стрибковості» (Кульчицький, 1995: 132). Означена теза вимагає додаткових коментарів, вона поглиблює ціннісне ставлення до рідної землі, її біологічного розмаїття та культурних ремінісценцій, покладених в основу літературних джерел, усної народної творчості, народних ремесел тощо.

Орієнтаційний етап формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коле-

джів засобами інтегративного підходу у нашому дослідженні узгоджується із третьою педагогічною умовою – організація екологічно орієнтованого освітнього середовища як фактора соціалізації та актуалізації особистісного потенціалу студента. На цій стадії формувального етапу найбільш доречним буде метод імітаційного моделювання, як одного із засобів активізації особистісних задатків студентів, ефективності формування їхньої культуротворчої здатності.

На наш погляд, навчальне середовище коледжу може стати імітаційною платформою туристичної діяльності (Тема 9. Вплив туристичної діяльності на природне середовище), у контексті якої до розгляду пропонуються проблеми сільського, екологічного, ділового, медичного, військового туризму, а також розвиток міжнародного, транскордонного туризму, що засвідчує перспективу європейської інтеграції України; досліджуються екологічні наслідки інтенсивної туристичної діяльності та її вплив на стан водних ресурсів, атмосферного повітря, ґрунтового покриву та ін. (Навчально-методичний посібник з екології, 2016). Метод імітаційного моделювання дозволяє не тільки вибудувати онлайн-маршрути, що містять детальний опис локацій, контактну інформацію, геолокацію, їх перевагою є безперешкодний доступ до туристичного об'єкта. Прикладом імітаційного моделювання із одночасним використанням інформаційних технологій навчання може слугувати онлайн-екскурсія до культурно-археологічного центру «Пересопниця», під час якої кожен студент у цій ситуації може «приміряти» на себе роль екскурсовода, супроводжуючи свою розповідь відеоматеріалами із зображенням музейного комплексу, вежі, фортифікаційної споруди XII-XIII ст., не так давно відтвореної садиби княжого дружинника, майданчика для ярмарків, музею давньоруської зброї та обладунків, артефактів доби палеоліту та княжої доби, а особливо визначної рукописної пам'ятки староукраїнської культури – Пересопницького Євангелія. Прикметно, що кожен зі студентів може по-різному розставляти акценти у своїй розповіді, виокремлюючи у ній певні екологічні домінанти, як-от: ландшафт як умова формування культурного середовища, його антропогенні чинники, природні ресурси. Саме історико-культурний контекст поглиблює розуміння відповідальності за збереження оптимального стану довкілля, формуючи засадничі основи екологічної свідомості, що поєднує у собі минуле і перспективи освоєння майбутнього. Імітаційне моделювання є необхідним елементом ділової гри, що сприяє поетапному аналізу інфор-

мації і на її основі прийняттю рішень відповідно до означеної ігрової ситуації.

Формуванню екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів значною мірою сприяють різні форми дискусії – «круглий стіл», «засідання експертної групи», форум, симпозіум, дебати. Найбільш інтригуючим методом інтерактивного впливу є оксфордські дебати як соціально-психологічний тренінг, побудований на традиціях британської Палати громад. Адаптовані правила британського формату передбачають інтелектуальні змагання двох команд, кожна з яких повинна аргументовано за заданий проміжок часу репрезентувати свою позицію щодо вирішення гострої наукової, політичної, культурної, у нашому випадку екологічної, суспільно значимої проблеми, висловити власні аргументи «за» і «проти». Важливо, що одна команда активно дошукується усіх «за», виступаючи в ролі пропонента, друга, навпаки, намагається знайти усі можливі «проти», перебираючи на себе роль опонента. Прикметно, що погляди, які виголошують учасники дебатів, можуть не збігатися з їхніми особистими поглядами.

Фахівці у сфері дидактики вищої школи виділяють низку переваг цієї інтелектуальної командної гри, до яких відносять: «Розвиток критичного мислення – дебати виробляють вміння аналізувати, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів, давати оцінку фактам та поєднати їх у тенденцію, оцінювати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності. Розвиток структурного мислення – дебати виховують вміння організувати мисленнєвий процес, структурно викласти свої думки, будувати логічні системи та конструкції та виявляти в них суперечності. Розвиток риторичних навичок – дебати сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією. Накопичення нових знань – дебати дозволяють їх учасникам накопичувати та систематизувати нові знання з різних сфер суспільного життя, крім того, сприяють виробленню системного та об'ємного бачення проблеми» (Посібник з підвищення кваліфікації в сфері дидактики вищої школи, 2012: 203]. Оксфордські дебати дозволяють оволодіти принципами побудови виступу, технікою та необхідними навичками вербальної та невербальної комунікації, вимагаючи не тільки залучення якомога більшої кількості учасників групи, але й їх ретельної попередньої підготовки, дотримання регламенту тощо. Завданням диспуту є завжди генерація нових ідей та думок з приводу означеної теми.

ної проблеми, яка проектується у сферу екології, економіки, права, а тому потребує аргументованої інтегративної основи доведень. Вважаємо за доцільне окреслити певне коло проблем, що можуть бути предметом обговорення на оксфордських дебатах:

1. У ноосферній концепції В. Вернадського актуалізована ідея збалансованого розвитку соціальної, екологічної та економічної сфер. «Ноосфера є новим геологічним явищем на нашій планеті. У ній вперше людина постає могутньою геологічною силою. Перед нею відкриваються найширші творчі можливості» (Вернадський, 2004: 482-483). Чи можемо ми нині підтримати думку В. Вернадського про людину як могутню геологічну силу?

2. Складною дилемою сучасності є узгодження екологічних й економічних інтересів суспільства, які б одночасно забезпечували гарантії захисту прав людини на чисте, здорове, сприятливе для життя природне середовище, що проголошено Конституцією України (Машенков, 2014). Наскільки правомірно нині стверджувати пріоритет екологічної функції держави над економічною?

3. Чи поділяєте ви думку про те, що сталий розвиток країни неможливий без еколого-економічної конвергенції регіонів як вирівнювання економічного та екологічного потенціалів територій на основі перерозподілу фінансових ресурсів з метою стимулювання екологічно сталого розвитку? (Кубатко, 2010: 15-16).

4. Обґрунтуйте «за» і «проти» необхідності зосередження уваги сучасної держави на екологізації економіки, що «передбачає сукупність заходів щодо регулювання та стимулювання природоохоронної діяльності суб'єктів господарювання, котрі здійснюються з метою забезпечення збалансованості соціально-економічної й екологічної систем на принципах сталого людського розвитку» (Тулай, 2016: 208).

5. Чи доцільно вважати екологізацію економічних систем визначальною домінантою парадигмальних змін в економічній теорії XXI століття? (Кульчицький, 2018: 16).

Зрозуміло, що означеною проблематикою не обмежується проведення оксфордських дебатів, оскільки життя диктує щоразу інші, складні і непросто вирішувані питання, які скеровують на пошук нового, неосвоєного простору знань. Так само не варто універсалізувати саму методологію дебатів, оскільки досягнення цілі гарантується тільки комплексом методологічних технологій.

Інноваційна динаміка трансформації знань у нову реальність передбачає не тільки дотримання

логічної послідовності технологій, але й закорінення їх у сферу практично орієнтованої діяльності. Тому наступним етапом визначено *діяльницький*, що потребує реалізації четвертої педагогічної умови: забезпечення соціально-економічної та правової мотивації екологічно доцільної діяльності.

Екологічно доцільною вважаємо діяльність, спрямовану на збереження природної рівноваги та екологічної безпеки, яка гарантується Законом України «Про охорону навколишнього природного середовища». Основний вектор та етапи реалізації державної екологічної політики визначає також Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 р.», який набрав чинності з 01.01.2020 р. Ним, зокрема, передбачено стабілізацію екологічної ситуації шляхом закріплення змін у системі державного управління, які відбулися шляхом реформування системи державного екологічного управління, імплементації європейських екологічних норм і стандартів, удосконалення систем екологічного обліку та контролю, впровадження фінансово-економічних механізмів стимулювання екологічно орієнтованих структурних перетворень в економіці, впровадження механізмів стимулювання підприємств до енергоефективності, впровадження електронного урядування, поширення екологічних знань, а також підвищення екологічної свідомості суспільства, інформатизації сфери охорони навколишнього природного середовища та природокористування усіх рівнів.

Для формування мотиваційної сфери екологічної діяльності студентів нами апробовані різні варіанти ділової гри, що імітує реальну екологічну практику і вимагає аналізу господарських, правових та економічних ситуацій. Наприклад, вивчаючи проблеми екологічного інспектування, пропонуємо студентам апробувати ролі начальника державної екологічної інспекції, його заступника, державних інспекторів з охорони навколишнього природного середовища, які повинні проаналізувати якість виконаних робіт для розчищення русла річки Устя. Ще однією проблемою може стати аналіз вирубування лісів та проведення нових насаджень, забруднення атмосферного повітря тощо. Для успішного виконання взятих на себе ролей студенти вивчають нормативно-правову базу, працюють з наявною звітністю різних екологічних служб, вивчають методи діагностики стану довкілля, динаміку демографічних зрушень, відпрацьовують моделі професійної діяльності. До контексту моделювання можна долучити карто-

графію джерел забруднення, розробку проектів утилізації побутових відходів та наслідків промислово-транспортних та газових викидів.

Важливу практично-діяльнісну функцію виконують екскурсії з метою ознайомлення зі станом довкілля, виявлення джерел забруднення та їх ліквідації, охорони зелених насаджень, фауни і флори.

Вивчаючи антропогенну діяльність та її вплив на навколишнє середовище (Семинар № 4. Використання природних ресурсів. Методи визначення якості й обсягу забруднення природного довкілля), оволодіваємо якісними та кількісними показниками стану природного довкілля та методами визначення якості та обсягу забруднення. Деталізації освоєної інформації сприяє підготовка рефератів за заданою темою, а саме:

1. Перспективи використання геліоенергетики в світі та Україні.
2. Біологічна зброя як інструмент ураження природного довкілля.
3. Токсичні хімічні елементи та їх негативний вплив на стан здоров'я населення.
3. Хімічна зброя – наслідки, найбільші катастрофи.
4. Альтернативні джерела енергії.
5. Проблеми та шляхи оптимізації вичерпності природних ресурсів.
6. Біоенергетика – енергія майбутнього.
7. Сланцевий газ – проблеми та перспективи використання.
8. Важкі метали – основні джерела їх надходження.
9. Екологічні показники стану атмосферного повітря в Україні (Навчально-методичний посібник з екології, 2016).

Екологічне світовідчуття формується також шляхом участі студентів в екологічних форумах, тижнях екологічної безпеки, культурно-просвітницьких заходах. Ефективним методом поглиблення культурних засад екологічної діяльності є екологічний патруль, що передбачає активну участь студентів у природоохоронній діяльності, екологічне інформування населення та інші екологічно орієнтовані заходи.

Висновки. Отже, формування екологічної культури студентів економіко-правових коледжів може відбуватися на інтегративних засадах. Результативність педагогічних умов та структурно-функціональної моделі забезпечується удосконаленням змістового наповнення та методичного забезпечення курсів «Екологія», «Біологія», «Загальна психологія», «Анатомія», розв'язанням ситуаційних задач, написанням есеїв на проблемну екологічну тему, використанням методів проблемного навчання, проведенням лекцій-бесід, лекцій-дискусій, лекцій-візуалізацій, впровадженням інноваційних технологій, кейс-методів, case-study, мозкового штурму, методу імітаційного моделювання, з допомогою якого навчальне середовище коледжу стає імітаційною платформою туристичної діяльності, соціально-психологічних тренінгів, зокрема оксфордських дебатів, різних форми дискусії – круглих столів, форумів, симпозіумів, дебатів, що в цілому дозволяють сформувавши сучасний екологічний світогляд та усвідомлену готовність природоохоронної діяльності та умов існування і розвитку людської особистості.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у більш розлогій експлікації педагогічної інноватики для формування екологічної культури студентів економіко-правових коледжів засобами інтегративного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азизова И. Ю. Система методической подготовки студентов-биологов на основе стратегии субъектно-рефлексивного обучения в педагогическом вузе : дис. ... докт. пед. наук : 13:00:02 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2016. 395 с.
2. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-пресс, 2004. 576 с.
3. Кубатко О. В. Еколого-економічні механізми забезпечення сталого розвитку на рівні регіонів : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.06. Сум. держ. ун-т. Суми, 2010. 21 с.
4. Кульчицький Я. В. Екологізація економічних систем як визначальна домінанта парадигмальних змін в економічній теорії XXI століття. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2018. Т. 28, № 9. С. 16-20.
5. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук. Мюнхен-Львів, 1995. 164 с.
6. Мамедов Н. М. Культура, Экология, Образование. Москва : РЭФИА, 1996. 52 с.
7. Машненко К. Механізми формування екологічної правосвідомості громадян України. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2014. Вип. 1. URL: [http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2014-01\(11\)/12.pdf](http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2014-01(11)/12.pdf).
8. Навчально-методичний посібник з екології / уклад. Н. В. Трофімчук. Рівне: Приватний вищий навчальний заклад Рівненський економіко-гуманітарний та інженерний коледж, 2016. 89 с.
9. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць (Випуск 4) / ред. кол. : Л. Даниленко (гол. ред.) та ін. К. : Логос, 2001. 168 с.
10. Тулай О. І. Державні фінанси і сталий людський розвиток: концептуальні домінанти та діалектична єдність : моногр. Тернопіль : Екон. думка ТНЕУ, 2016. 414 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.

REFERENCES

1. Azizova I.Yu. (2016) *Sistema metodicheskoy podgotovki studentov-biologov na osnove strategii sub"ektno-refleksivnogo obucheniya v pedagogicheskom vuze* [System of methodical preparation of students-biologists on the basis of strategy of subject-reflexive training in pedagogical high school]. Russian State Pedagogical University. A.Y. Gerzen. SPb. 395 p. (in Russian).
2. Vernadskiy V. I. (2004) *Biosfera i noosfera* [Biosphere and noosphere]. Preface by Balandin R.K. Moscow: Ajry`s press. 576 p.
3. Kubatko O.V. (2010) *Ekologho-ekonomichni mekhanizmy zabezpechennja stalogho rozvytku na rivni rehioniv* [Ecological and economic mechanisms for sustainable development at the regional level]. Sumy. State university. 21 p.
4. Kuljchycykj Ja. V. (2018) *Ekologhizacija ekonomichnykh system jak vyznachaljna dominanta paradyghmaljnykh zmin v ekonomichnij teorii KhKhI stolittja* [Greening of economic systems as a determining dominant of paradigmatic changes in the economic theory of the XXI century]. *Naukovy`j visny`k NLTU Ukrayiny`*. No 9. Pp. 16–20.
5. Kuljchycykj O. (1995) *Osnovy filosofiji i filosofichnykh nauk* [Fundamentals of philosophy and philosophical sciences]. Munich-Lviv, 164 p.
6. Mamedov N. M. (1996) *Kul'tura, Ekologiya, Obrazovanie* [Culture, Ecology, Education]. Moscow: REFIA. 52 p.
7. Mashnenkov K. (2014) *Mekhanizmy formuvannja ekologhichnoji pravosvidomosti ghromadjan Ukrainy`* [Mechanisms of formation of ecological legal consciousness of citizens of Ukraine]. Public administration: theory and practice. Available at: URL: [http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2014-01\(11\)/12.pdf](http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2014-01(11)/12.pdf).
8. Trofimchuk N.V. (2016) *Navchaljno-metodychnyj posibnyk z ekologhiji* [Educational and methodical manual on ecology]. 89 p. (in Ukrainian).
9. L. Danylenko L. (2001) *Pedagoghichni innovaciji : ideji, realiji, perspektyvy : zb. nauk. Pracj* [Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects]. Kyiv : Logos. 168 p. (in Ukrainian).
10. Tulai O.I. (2016) *Derzhavni finansy i stalij ljudsjkij rozvytok: konceptualjni dominanty ta dialektychna jednistj* [Public finance and sustainable human development: conceptual dominants and dialectical unity]: monograph. Ternopil: Ekon. dumka TNEU. 414 p.
11. Ficula M.M. (2006) *Pedagoghika vyshhoji shkoly: navchaljnyj posibnyk* [Pedagogy of higher school: a textbook]. Kyiv: « Akademyv`dav». 352 p.

373.3.013.74(4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-36>**Лада ФІЛАТОВА,***orcid.org/0000-0003-0469-4743**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) lada.avia@gmail.com***Дар'я ЄМЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-0928-7330**студентка II курсу магістратури факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) yemetsdaria@gmail.com*

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

Проблема якості освіти протягом віків не втрачає актуальності, а системи, за яким покоління людей навчають одне одного, неперервно зазнають реформ та вдосконалень. З метою осягнути слабкі й сильні сторони української системи початкової освіти, у дослідженні викладається порівняльний аналіз вітчизняного навчального підходу з європейським. Країни, досвід яких досліджується у статті, були відібрані на основі досліджень PISA. На відміну від країн азіатської або американської традиції, європейська водночас містить в собі джерело позитивного досвіду освітніх реформ та зберігає зрозумілу етнокультуру, що уможливило перейняття зазначеного досвіду. Критеріями, за якими проводився аналіз, було обрано шкільний клімат, вчительсько-батьківські відносини, методики викладання, соціальне виховання та ресурси освіти. Аналіз формується у трьох вимірах: візія та місце шкільної освіти у житті країни, теоретичні та методологічні настанови вчителям, практичні та технологічні рекомендації щодо їх реалізації. За результатами дослідження стало відомо, що теоретична база та тенденції викладання конгруентні в досліджуваних країнах. Об'єднуючою для трьох країн є стратегія інтегрального підходу, яка фундаментально спирається на ідею навчання не в рамках предметів, а через феномени, явища тощо. Європейська освіта має більш далекосяжні цілі та чіткіші позиції, у державній системі – вже у початковій школі увага приділяється вихованню суспільно-громадянських якостей та демократичних цінностей. Фінський досвід містить в собі більш діджиталізовану систему комунікації між батьками та учителем, та разом із естонською системою освіти фокусує увагу вчителів на ефективності безперервного та феномен-орієнтованого навчання. Різними виявилися підходи до особистості вчителя та його соціального статусу, вимоги до його психологічних навичок.

Ключові слова: НУШ, безперервне навчання, феномено-орієнтоване навчання, вчительсько-батьківські відносини, соціальне виховання.

Lada FILATOVA,*orcid.org/0000-0003-0469-4743**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Primary and Professional Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lada.avia@gmail.com***Daria YEMETS,***orcid.org/0000-0002-0928-7330**Second year master`s Student at the Department of Primary and Professional Education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) yemetsdaria@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE AND EU COUNTRIES

The problem of the quality of education has not lost its relevance over the centuries. The systems by which generations of people teach each other are constantly undergoing reforms and improvements. In order to understand the weaknesses

and strengths of the Ukrainian primary education system, this paper presents a comparative analysis of the domestic educational approach with the European one. The countries, which experiences are examined in the article, were selected on the basis of PISA surveys. Unlike the countries of Asian or American traditions, the European one at the same time contains a source of positive experience of educational reforms and a similar culture, what makes it possible to inherit this experience. The criteria for the analysis are the school climate, teacher-parent communication, teaching methods, social education and educational resources. The analysis is formed in three dimensions: the vision and place of school education in the life of the country, theoretical and methodological guidelines for teachers, practical and technological recommendations for their implementation. According to the results of the study, it became clear that the theoretical basis and trends in teaching are congruent in the studied countries. What unites the chosen countries is the strategy of an integrative approach, which opposing to the subject based learning, uses phenomenas, topics etc. European education has more far-reaching goals and a clearer position in the state system — in primary school attention is already paid to the education of social and civic qualities and democratic values. The Finnish experience includes a more digitalized system of communication between parents and teachers and focuses teachers' attention on the effectiveness of lifelong and phenomenon-oriented learning. Similar instruments may be seen in the Estonian educational system. Approaches to the teacher's personality, social status and requirements to his psychological skills turned out to be different in the surveyed countries.

Key words: *New Ukrainian school, lifelong-learning, phenomenon-based learning, teacher-parent communication, social education.*

Постановка проблеми. Приєднання України до європейського освітнього простору робить важливим проведення порівняльних досліджень з метою більш глибокого розуміння внутрішніх системних процесів і розробки власної державної освітньої політики, яка працювала б в сучасних умовах.

Затверджена у 2016 р. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року підтримує європейський вектор розвитку національної освіти. Однак через етнокультурні, історичні та інші фактори, система початкової освіти України й досі має неререформовані патерни викладання. Для проведення компаративного аналізу освітньої системи, концепції Нової української школи (НУШ) доцільно обрати системи освіти у країнах ЄС, зокрема, в Естонії та Фінляндії, що за даними міжнародних досліджень є лідерами у сфері освіти. Країни, досвід яких досліджується у статті, були відібрані на основі останнього дослідження PISA у 2018 році. За результатами дослідження естонська система освіти стала кращою у Європі; Фінляндія посіла друге місце (PISA Worldwide Ranking, 2018). Ґрунтовне вивчення, компаративний аналіз тенденцій розвитку початкової ланки (шкільний клімат, вчительсько-батьківські відносини, методики викладання, соціальне виховання, ресурси освіти) в Україні та країнах ЄС, надає змогу відкрити сильні та слабкі сторони вітчизняної системи освіти та накреслити перспективні альтернативи існуючим методам.

Аналіз досліджень. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що вітчизняною та європейською психолого-педагогічною наукою накопичено значний досвід вивчення проблем

розвитку початкової освіти. Тенденції розвитку освіти, компетентнісний підхід у сучасній освіті, світовий досвід та українські перспективи досліджували: Т. Байбара, Л. Гриневич, О. Овчарук, А. Кирда, Т. Кристопчук та інші; зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: О. Локшина, Н. Лавриченко, О. Ярова та інші, зокрема у Великій Британії (Л. Заблоцька, І. Борисенко), Німеччині (О. Кашуба), Польщі (К. Крашевські), Україні (А. Кирда, Т. Гавриленко, Ю. Бабаян). Різні аспекти функціонування початкової школи висвітлені в наукових працях таких дослідників: Н. Костюк, С. Temple, G. Steele та К. Meredith, А. Kohn та інших; філософська парадигма, що зкріплює дане дослідження базується на працях: J. Habermas, M. Buber та Ü. Vooglaid; передовими дослідниками за профілем безперервного та феномен-орієнтованого навчання є: I. Halinen та D. Berliner.

Аналіз наукових розвідок із окресленої проблеми засвідчує, що розвиток початкової освіти за кордоном, зокрема в межах ЄС, не був предметом спеціального наукового дослідження.

Метою статті є порівняння систем початкової освіти в Україні та країнах ЄС задля виокремлення елементів вітчизняної системи, що можуть зазнати вдосконалення; аналіз Європейського досвіду, задля усвідомлення рудиментарних та малоефективних технологій; впровадження дієвих підсистем та необхідних механізмів викладання.

Виклад основного матеріалу. Концепції НУШ – ключова реформа початкової освіти в Україні, яка передбачає створення школи, де діти навчаються через діяльність, «у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті», де

головною мотивацією учнів є пізнавальні інтереси (Нова Українська школа). Бажання ходити до школи має дихотомічну природу: продовження грайливого досвіду та водночас із цим здатність наблизитися до більш дорослого життя, отримати досвід дорослішання. Опанування учнем дослідницькою роллю може проходити наступним чином: через інтерес до допитливості. Дана ідея також знаходить підтвердження у історії світової думки (P. R. Terry, 2006: 278).

Практично, задля формування домінанти інтересу, НУШ має наступні рекомендації: «Під час первинного ознайомлення з певним видом діяльності цікавість можуть збудити приклад учителя, манера його поведінки, його ентузіазм та зацікавленість у справі, наочні посібники, досвід діяльності інших учнів тощо» (Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2017: 44). Загалом підтримуємо думку, що те, ЯК викладає вчитель є стільки ж важливим як і ЩО він викладає. Тому філософія НУШ стверджує: «Поважати кожну дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно поновлювати свої знання про дитячий розвиток» (Нова українська школа, 2018: 45).

Не можна залишити без уваги акт культивування самостійності в шкільному кліматі. Дане поняття має, щонайменше, два рівні реалізації в школі. По-перше, це колективний феномен. В НУШ дане твердження отримує ідейну підтримку від М. Montessori (Є. Євдокімова, Є. Потапова, 2017: 4). По-друге, самостійність також виражається у індивідуальних властивостях. «Дозволяти людям приймати рішення стосовно себе – природніше, ніж контролювати їх» – концепція НУШ апелює до слів А. Kohn (A. Kohn, 2006: 123).

Щодо дисципліни, концепція нової школи базується на педагогіці партнерства та зазначає, що учні краще дотримуються правил, коли приймають участь у їх усталенні. Також нововведенням, що має наукове підґрунтя, є намір учителя встановлювати правила «радше для регуляції потрібної поведінки, ніж з метою заборони певні дії» (E. Sigler, 2005: 250).

Практичні дії, спрямовані на втілення зазначених вище постулатів є багатовимірними. Впершу чергу, якість шкільного клімату залежить соці-

альних та емпатичних навичок вчителя. Із досліджень С. Ройз відомо, що образ учителя водночас має бути авторитетним, але не авторитарним (J. Decety, W. Ickes, 2009: 85).

Багато уваги приділяється візуалізації базових правил у фізичному просторі, на стінах класу тощо. Збудження дослідницької мотивації відбувається завдяки каскаду задач із висхідним рівнем складності: від розв'язання конкретного наочного прикладу до розв'язання абстрактних проблем.

Багато уваги у реформі приділяється вчительсько-батьківським відносинам, а саме трикутнику учитель-учень-батьки. «Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками». Даний аспект дійсно є опорою, що формує цілісне середовище (W. Morgan, A. Guilherme, 2013: 93).

У НУШ виділяють два критерії якісної взаємодії: всестороннє спілкування та залученість в освітній процес. Формування діалогу базується на неперервному обміні інформацією та почуттями, тому рекомендується регулярно зустрічатися з батьками, офлайн чи онлайн, проводити батьківські збори, ініціювати батьківську кімнату тощо (Ф. Зіяїдінова, 2010: 102), (О. Вавринів, 2019: 7).

Наступний аспект концепції НУШ, одна з ключових методик викладання – навчання через гру. Згідно програми всебічного розвитку дитини «Крок за кроком»: «...гра – це світ дитини та її основна робота. Гра допомагає дітям формулювати ідеї, застосовувати їх на практиці, розвивати навички. Самокерована, спонтанна гра забезпечує можливості для розвитку та навчання» (Програма Всебічного розвитку дитини «Крок за кроком», 2000). Відомо, що наразі даний підхід є одним з найбільш ефективних, зокрема у сфері початкової освіти (P. Nyvönen, 2013: 72).

Магістральною є концепція інтегрального навчання, яку виокремлює Нінель Костюк: «Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» (Н. Костюк, 2017).

Звужуючи візію навчання до прикладних дій, стають помітними діяльнісний підхід, критичне мислення та вирішення проблем. Дана ідея є конгруентною дослідженням С. Temple, G. Steele та К. Meredith, що унаочнюють ментальний процес у

часі наступним чином: вихідна точка – залучення інформації – прийняття рішення (А. Ковальова, О. Волконська, 2021: 5). Технологія Reading and Writing for Critical Thinking, яка використовується задля реалізації поставлених цілей також належить зазначеним вище авторам.

«Шість цеглинок» – ще одна технологія навчання через гру. У ході гри використовуються «цеглинки» (елементи конструктору LEGO), що можуть позначати будь-які елементи, що потребують розуміння: частини мовлення, види прикметників, доданки тощо. За допомогою даної технології можуть формуватися і позитивні соціальні зв'язки також: між сусідами по парті, цілими групами дітей тощо (Освіторія, 2018).

На рівні з формуванням загальних правил існує й формування глобальних, колективних цінностей та компетентнісної спрямованості.

Відомо, що цілі та цінності, що формуються у дітей, корелюють з успішністю у школі та вмотивованістю навчатися (В. Greene, 1999: 429). Тож стає зрозумілим, чому даному аспекту виховання приділяється значна увага. Однак, щоб сформувати базис цінностей, єдиний для цілого класу, необхідно попередньо створити умови довіри й провести препедевтичну роботу. З цією метою до реформи впроваджена система ранкових зустрічей. Дана технологія сприяє заохоченню спільноти у класі, стимулює соціальні та академічні навички, навички спілкування, сприяє створенню позитивного настрою та розвитку демократичних цінностей. За даними НУШ, випускник школи має бути «цілісною особистістю, усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення; патріотом з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» (Випускник нової школи, 2019).

З метою формування міжпредметної освіти, у класі мають місце навчальні осередки: центр читання і письма, природознавства, математичний і мистецький центри. У них мають знаходитися ресурси освіти (предмети), що викликають відчуття зацікавленості, збуджують інтерес. Це можуть бути книги, карти й глобуси, комп'ютер та навушники, камінці, магніти, терези, фарби, комп'ютер з навушниками тощо. Важливим додатком до зазначених вище елементів є конструктор LEGO, який активно використовується як інструмент навчання на уроці.

У концепції НУШ у початковій школі виокремлюють два етапи: 1-2 класи з перевантаженням ігрових методів навчання та 3-4 класи на інтегровано-предметній основі. Значущим фактором є тривалість уроку та їх кількість на день. На сьогодні в Україні урок триває 35-40 хвилин. В залежності від класу, учні мають 4-5 уроків на день.

Початкова освіта в Естонії забезпечує рівну підтримку розумового, фізичного, морального, соціального та емоційного розвитку учнів. Початкова школа Естонії формує систему цінностей, яка слугує основою для успішної взаємодії щастя в особистому житті та суспільстві. Як основні чесноти закріплені і загальнолюдські цінності (чесність, співчуття, повага до життя, справедливість, людська гідність, повага до себе та інших), і соціальні цінності (свобода, демократія, повага до рідної мови та культури, патріотизм, культурне різноманіття, толерантність, екологічна стійкість, верховенство права, солідарність, відповідальність та гендерна рівність) (PISA Results in focus, 2018: 8).

Ü. Vooglaid, естонський дослідник та педагог, зазначає, що «вміння користуватись знанням – це нісенітниця, досвід – це найважливіше, його не можна розповісти, його потрібно надати. Це те, що залишається на все життя». Система початкової освіти в Естонії базується на формуванні навчальних та психологічних компетенцій, що з часом формують здорове та прогресивне суспільство. Основною метою викладання предметів у предметній галузі є формування відповідних предметних компетентностей, що підтверджуються цілями та результатами навчання предметів. Розвиток предметних галузевих компетенцій також підтримується інтеграцією з предметами в інших предметних галузях та позакласною та позашкільною діяльністю.

Однією з засад естонської системи освіти є формування мотиву для безперервного навчання за допомогою позитивного середовища (шкільного клімату). Під таким середовищем розуміється поєднання психічного, соціального та фізичного середовища, яке оточує учнів і в якому учні розвиваються та навчаються. Навчальне середовище повинно підтримувати розвиток учнів у самостійних та активних учнів, просувати основні цінності базової освіти та дух шкільної спільноти, а також зберігати та розвивати традиції місцевої та шкільної громади (Lifelong guidance in Estonia, 2018: 21).

Переважно діти мають одного вчителя протягом перших шести років. Вчитель добре знає

учнів і може розвивати навчання відповідно до їх потреб. Однією з важливих цілей є те, щоб учні навчилися думати самостійно та брати на себе відповідальність за своє навчання. Вчитель оцінює успіхи учнів у школі. У загальноосвітній освіті всі оцінки ставить учитель.

У наукових джерелах існують різні концептуалізації вчительсько-батьківських відносин та участі батьків в освітньому процесі. За результатами досліджень J. L. Epstein, залученість родин — це багатогранна конструкція з трьома вимірами: залученість вдома, залученість у школі та зв'язка дім-школа (D. Fiore, 2001: 86). Остання включає спілкування батьків та вчителів на освітні важливі теми, що стосуються конкретної дитини. Наприклад, батьки та вчителі можуть говорити про труднощі дитини, навчальні досягнення та методи, щоб дізнатися про правила та дисципліну (E. Kikas, 2011: 1083).

У рамках реалізації стратегії безперервного навчання у 2020/2021 р.р., Міністерство освіти та досліджень Естонії запровадило іновативну концепцію «Approach to learning», сутнісний склад якої це розуміння цілей та способів навчання; медіація стосунків між учасниками навчального процесу; цілеспрямована реалізація поставлених цілей. Зміна підходу до навчання означає зміну змісту, стратегій і методів навчання, навчальних планів, а також стосунків між тими, хто бере участь у цьому процесі. Три найважливіші напрямки змін в рамках зазначеної концепції:

- конструктивістський підхід, який базується на принципах, що навчання є індивідуальним, активним та заснованим на діяльності, що відбувається в конкретному контексті. Це означає, що існуючу базу знань та навичок учнів, які навчаються, слід оцінювати в більш широкому масштабі, враховуючи психологічний розвиток;

- спільне навчання як прагнення до спільної мети. Тут важливо максимізувати навчання як кожного учасника, так і інших членів групи. Вважається, що навчання у співпраці створює більшу згуртованість у школах, громадах та суспільстві в цілому;

- автономія, що означає перехід до збільшення прав на прийняття рішень та свободи дій школи, вчителів та учнів. Дослідження показують, що більш автономна операційна модель підтримує позитивний клімат школи, внутрішню мотивацію учасників і пов'язана з кращими результатами навчання, суб'єктивним благополуччям та саморегуляцією (E. Hanushek, 2012: 15).

Основою організації навчальної діяльності на початковому етапі навчання, специфіки методик

викладання є вивчення за темами, спільними для багатьох предметів. Залежно від підготовки учнів, може бути використаний або предметний підхід, або варіант, що поєднує тематичний та предметний підхід (Key features of the Education System, 2017: 2).

Широкою метою естонської школи є виховання згуртованого суспільства, створеного освіченими та відповідальними особами. На додаток до само-реалізації (реалізації своїх інтересів та здібностей), освіта також повинна забезпечувати навички, необхідні для подолання життєвих ситуацій, в тому числі у світі працевлаштування. В перспективі краща адаптивність несе в собі більшу відкритість до змін, швидшу реакції на розвиток подій у своєму оточенні як у місцевому, так і в глобальному масштабі, готовність до постійного саморозвитку та навчання впродовж життя. Конкретними навичками, яким приділяється особлива увага є: хороші знання та вміння з основних предметів; професійні навички для подолання життєвих ситуацій та пролонгації своєї освіти; навички навчання, що створюють можливості для постійного самовдосконалення, набуття нових навичок та знань у школі та поза нею; навички самомотивації та концентрації; навички співпраці; навички управління та мотивації людей; навички ведення переговорів. Референта група випускників школи — це саморегульовані та незалежні члени суспільства, здатні і готові визначати власні потреби та цілі, обирати продумані шляхи їх досягнення та оцінки результатів, а також нести відповідальність за свої дії та вибір (Learning approach, 2017).

Для того, щоб збудити та підтримати інтерес учнів, школа створює різноманітні ресурси освіти, навчальні середовища. Для цього навчання може проводитися поза школою та з використанням різних технологій, в тому числі діджитальних. Окрім академічного навчання, увага приділяється соціальним та емоційним потребам учнів.

Робочий тиждень навчання школяра включає п'ять днів навчання. Щотижневе навантаження на навчання та кількість уроків для учнів визначається навчальною програмою школи. Тривалість кожного заняття 45 хвилин, з перервою не менше 10 хвилин. Зазвичай робиться одна перерва на їжу в 15 хвилин. Директор школи визначає кількість уроків та їх послідовність (Educational System—overview, 2020).

Аналогічно з Естонією, фінська система освіти з 1995 року тримає фокус на стратегії безперервного навчання, ключовими завданнями якої є набуття компетентностей та мотивація до

навчання протягом усього життя. Реалізація даної стратегії не підпадає під сферу будь-якого конкретного шкільного предмета; швидше, її слід розглядати як спільні педагогічні цілі для всіх шкільних предметів. Визначенням навчання вчитися є здатність та готовність адаптуватися до нових завдань, або адаптивне та добровільне оволодіння навчальними діями. У фінському фреймі здатність чи компетентність стосується операційного мислення; знання відповідних фактів; легкості, з якою учень може отримати доступ до вивченого раніше і застосувати його у відповідній ситуації. Вміння вчитися та мотивація до навчання протягом усього життя, позитивний шкільний клімат є ключовими цілями стратегії (New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach, 2016).

Співпраця вчителів та батьків допомагає дитині вчитися та розвиватися. Школи в Фінляндії, як правило, використовують Wilma (веб-інтерфейс для полегшення спілкування між вчителем та батьками та моніторингу успішності учнів), батьківські збори та батьківські вечори, щоб інформувати сім'ї про шкільне життя. Батьки мають щодня стежити за повідомленнями школи (What is Wilma, 2019).

Початкові школи безкоштовно надають учням усе необхідне шкільне приладдя та обід. Все, що потрібно забезпечити сім'ям, – це рюкзак для книг, пенал та відповідний одяг для занять на відкритому повітрі та в приміщенні. Роль батьків та опікунів полягає в підтримці навчання дитини у школі та відвідуванні заходів, організованих школою. Відвідуючи батьківські збори, опікуни отримують інформацію про повсякденне життя в школі та знайомляться з працівниками школи.

Прогрес у навчанні учня контролюється разом із батьками. Батьки можуть негайно зв'язатися з учителем, якщо виникають занепокоєння щодо навчання учня. Дитина має право на посилену підтримку, якщо їй потрібна психологічна, педагогічна або інша допомога (Helsinki, Introduction to school, 2019: 8).

Роботи D. Berliner в галузі педагогічної психології, L. Darling-Hammond в галузі освіти вчителів та E. Hargreaves та M. Fullan в галузі освітніх змін були ретельно вивчені та впроваджені у розвиток фінської освіти з 1970-х років (T. Geiger, 2015: 5).

Фінляндія піднялася у міжнародних рейтингах освіти за допомогою наступних змін: зсув фокусу на висококваліфікованих учителів; визнання значення дошкільної освіти; надання автономії місцевим школам; задоволення місцевих потреб шляхом децентралізації адміністрації; гарантія

рівної та безкоштовної (включаючи харчування, транспорт та шкільні матеріали) освіти для всіх учнів. Як результат, фінські учні отримують вищі результати порівняно з більшістю своїх однолітків на міжнародних тестах, незважаючи на мінімум домашнього завдання та тестів, а також навчальну програму, яка робить великий акцент на музиці, мистецтві та активності (L. Darling-Hammond, 2010).

Шлях Фінляндії – це починати з особистості в колективному середовищі рівності (Entrance to education, 2021). У структурі навчальних програм 2016 року фінський підхід наголошує на важливості мультидисциплінарного підходу до освіти та запроваджує концепцію викладання феномено-орієнтованого навчання, що базується на вивченні феноменів. Результатом цього є можливість проведення занять на ширші теми, такі як Європейський Союз, зміна клімату, громада тощо (Phenomenon based learning, 2017). Викладання на базі феноменів учить застосовувати різноманітні навички та знання в курсі одного предмету (G. J. Mires, 2009: 440).

Як пояснює I. Halinen, керівник відділу розробки навчальних програм при Національній раді освіти Фінляндії: «Нас часто запитують, чому вдосконалювати систему, яка у світі визнана найвищою якістю. Але відповідь така: адже світ змінюється. Ми повинні думати і переосмислювати все, що пов'язано зі школою. Ми також повинні розуміти, що компетентності, необхідні в суспільстві та в робочому житті, змінилися» (I. Halinen, 2018: 85).

Підхід до ключових компетенцій у фінських навчальних програмах є цілісним і реалізується під час вивчення окремих предметів. Цілі навчання наскрізних навичок описуються як сім областей компетенції: мислення та навчання вчитися; культурна грамотність, взаємодія та вираження поглядів; турбота про себе, повсякденні навички життя, безпека; мультиграмотність; цифрова компетентність; навички трудового життя та підприємництво; участь, вплив та відповідальність за стає майбутнє. Ці навички складаються із знань, цінностей, установок та вміння застосовувати їх у різних контекстах. Мета полягає в тому, що учні також матимуть бажання використовувати свої компетенції в позитивних етичних цілях (M. Søby, 2015: 66).

У Фінляндії початкова освіта зазвичай починається протягом року, коли дитині виповнюється сім. Усі діти, які постійно проживають у Фінляндії, повинні відвідувати загальноосвітню школу. Фінське законодавство керує загальноосвітньою

освітою. Також використовуються національні навчальні програми та місцеві навчальні програми. Вчителі можуть вільно планувати своє навчання незалежно від національної та місцевої навчальних програм (S.Vahtivuori-Hanninen, 2014: 26).

У початковій школі в день проходить не більше п'яти уроків, а кожне заняття триває 45 хвилин (The truth about Finnish schools, 2016).

Висновки. За результатами аналізу стає зрозумілим, що технологічні складові навчального процесу є схожими серед обраних країн. Помітною є тенденція до інтегрального навчання, що в Україні носить назву міжпредметного, «approach to learning» у Естонії та феномено-орієнтованого навчання у Фінляндії. У досліджуваних країнах багато уваги приділяється соціальному статусу учня, виділяється час та простір для рефлексії. На контрасті із закордонним досвідом, у вітчизняній системі початкової освіти менше фокусу приділя-

ється безперервному навчанню та загалом далекосяжним цілям. Європейський досвід унаочнює ефективність інтеграції системи освіти у загальнополітичну координату країни.

Значущою та потенційно корисною у впровадженні прозорості освітнього процесу є фінська система зв'язку між батьками та вчителями за допомогою веб-інтерфейсу. Саме щоденний контакт може підвищити рівень довіри та лояльності у зазначених відносинах.

Відмінною віхою європейської та української систем освіти є статус та престиж професії учителя. Так як теоретично та методологічно навчальні підходи не містять сутнісних розбіжностей, вірогідно, труднощі вітчизняної системи освіти виникають на стадії реалізації освітянами практичних рекомендацій на підтримку загальної візії. Дана проблема є актуальною і не знаходить достатнього вивчення на сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A 'topical' approach to planned teaching and using a topic-based study guide. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599880535> (дата звертання 14.07.2021).
2. A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) and Technology as an Integrated Tool for Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/312695480_A_New_Finnish_National_Core_Curriculum_for_Basic_Education_2014_and_Technology_as_an_Integrated_Tool_for_Learning (дата звертання 13.07.2021).
3. Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers URL: https://www.researchgate.net/publication/233335357_Assessing_Estonian_mothers%27_involvement_in_their_children%27s_education_and_trust_in_teachers (дата звертання 12.07.2021).
4. Beyond Discipline: From Compliance to Community. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=29QHmpQGoMgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Alfie+Kohn&ots=sodPI_4WZM&sig=Qv2zUdO2g7mTKiJON00E3mY9SHw&redir_esc=y#v=onepage&q=Alfie%20Kohn&f=false (дата звертання 13.07.2021).
5. Buber and Education. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203375266/buber-education-john-morgan-alexandre-guilherme> (дата звертання 13.07.2021).
6. Critical thinking of young people in the context of digitalization of the educational process. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12034/e3sconf_interagromash2021_12034.html (дата звертання 13.07.2021).
7. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387812000661> (дата звертання 12.07.2021).
8. Educational System—overview. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/447/Estonia-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html#ixzz70OC2soIl> (дата звертання 13.07.2021).
9. Entrance to education. URL: <https://findikaattori.fi/en/42> (дата звертання 15.07.2021).
10. Finnish education system. URL: https://www.researchgate.net/publication/303146561_Finnish_education_system (дата звертання 14.07.2021).
11. From Positive Reinforcement to Positive Behaviors: An Everyday Guide for the Practitioner. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-004-0753-9> (дата звертання 12.07.2021).
12. Goals, Values, and Beliefs as Predictors of Achievement and Effort in High School Mathematics Classes. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018871610174> (дата звертання 13.07.2021).
13. Habermas and education: knowledge, communication, discourse. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681369700200019> (дата звертання 12.07.2021).
14. Helsinki, Introduction to school. URL: <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/introduction-to-school.pdf> (дата звертання 14.07.2021).
15. Key features of the Education System. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en (дата звертання 11.07.2021).
16. Learning approach. URL: <https://www.hm.ee/en/learning-approach> (дата звертання 13.07.2021).
17. Lifelong guidance in Estonia. URL: https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/01/LifelongGuidance_170x240_web.pdf (дата звертання 13.07.2021).
18. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. URL: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> (дата звертання 13.07.2021).

19. PISA Results in focus. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (дата звертання 13.07.2021).
20. PISA Worldwide Ranking. URL: <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/> (дата звертання 13.07.2021).
21. Phenomenon based learning. URL: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (дата звертання 15.07.2021).
22. Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. URL: <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/aeipt.189888?download=true> (дата звертання 13.07.2021).
23. Review of Pasi Sahlberg's "Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?". URL: https://www.researchgate.net/publication/283054026_Review_of_Pasi_Sahlberg%27s_Finnish_Lessons_20_What_Can_the_World_Learn_from_Educational_Change_in_Finland (дата звертання 14.07.2021).
24. Review of Pasi Sahlberg's «Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?». URL: https://www.researchgate.net/publication/283054026_Review_of_Pasi_Sahlberg%27s_Finnish_Lessons_20_What_Can_the_World_Learn_from_Educational_Change_in_Finland (дата звертання 14.07.2021).
25. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650108562710?journalCode=buld> (дата звертання 13.07.2021).
26. The new educational curriculum in Finland. URL: https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf (дата звертання 14.07.2021).
27. The social neuroscience of empathy. URL: <https://mitpress.mit.edu/books/social-neuroscience-empathy> (дата звертання 11.07.2021).
28. The truth about Finnish schools. URL: <https://finland.fi/life-society/the-truth-about-finnish-schools/> (дата звертання 14.07.2021).
29. What We Can Learn from Finland's Successful School Reform. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/543> (дата звертання 14.07.2021).
30. What is Wilma? URL: <https://helsinki.inschool.fi> (дата звертання 13.07.2021).
31. Випускник нової школи. URL: <https://nus.org.ua/about/graduate/> (дата звертання 13.07.2021).
32. Емпатія як професійно важлива якість представників допомагаючих професій. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/6109/1/Untitled.FR11.pdf> (дата звертання 13.07.2021).
33. Нова Українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovanе-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> (дата звертання 13.07.2021).
34. Нова українська школа: порадник для вчителя. Навчально-методичний посібник. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf> (дата звертання 12.07.2021).
35. Програма Всебічного розвитку дитини «Крок за кроком». URL: http://ussf.kiev.ua/comprehensive_child_program/ (дата звертання 13.07.2021).
36. Соціальне положення вчителів. Очікування та реалії. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/02/23/1214891722/Ziyatdinova.pdf> (дата звертання 13.07.2021).
37. Умовия розвитку самостійности дошкільників по системе М. Монтессори. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2017-03/evdokimova_rotarova_idro_2017.pdf (дата звертання 12.07.2021).
38. Целінка за целінкою: як використовувати LEGO на уроках. URL: <https://osvitoria.media/experience/tseglynka-tseglynkoу-yak-vykorystovuvaty-lego-na-urokah/> (дата звертання 13.07.2021).

REFERENCES

1. A 'topical' approach to planned teaching and using a topic-based study guide. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599880535> (date of application 14.07.2021).
2. A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) and Technology as an Integrated Tool for Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/312695480_A_New_Finnish_National_Core_Curriculum_for_Basic_Education_2014_and_Technology_as_an_Integrated_Tool_for_Learning (date of application 13.07.2021).
3. Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers URL: https://www.researchgate.net/publication/233335357_Assessing_Estonian_mothers%27_involvement_in_their_children%27s_education_and_trust_in_teachers (date of application 12.07.2021).
4. Beyond Discipline: From Compliance to Community. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=29QhmpQGoMgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Alfie+Kohn&ots=sodPI_4WZM&sig=Qv2zUdO2g7mTKiJON00E3mY9SHw&re_dir_esc=y#v=onepage&q=Alfie%20Kohn&f=false (date of application 13.07.2021).
5. Buber and Education. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203375266/buber-education-john-morgan-alexandre-guilherme> (date of application 13.07.2021).
6. Critical thinking of young people in the context of digitalization of the educational process. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12034/e3sconf_interagromash2021_12034.html (date of application 13.07.2021).
7. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387812000661> (date of application 12.07.2021).
8. Educational System—overview. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/447/Estonia-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html#ixzz70OC2soIl> (date of application 13.07.2021).
9. Entrance to education. URL: <https://findikaattori.fi/en/42> (date of application 15.07.2021).

10. Finnish education system. URL: https://www.researchgate.net/publication/303146561_Finnish_education_system (date of application 14.07.2021).
11. From Positive Reinforcement to Positive Behaviors: An Everyday Guide for the Practitioner. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-004-0753-9> (date of application 12.07.2021).
12. Goals, Values, and Beliefs as Predictors of Achievement and Effort in High School Mathematics Classes. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018871610174> (date of application 13.07.2021).
13. Habermas and education: knowledge, communication, discourse. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681369700200019> (date of application 12.07.2021).
14. Helsinki, Introduction to school. URL: <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/introduction-to-school.pdf> (date of application 14.07.2021).
15. Key features of the Education System. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en (date of application 11.07.2021).
16. Learning approach. URL: <https://www.hm.ee/en/learning-approach> (date of application 13.07.2021).
17. Lifelong guidance in Estonia. URL: https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/01/LifelongGuidance_170x240_web.pdf (date of application 13.07.2021).
18. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. URL: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> (date of application 13.07.2021).
19. PISA Results in focus. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (date of application 13.07.2021).
20. PISA Worldwide Ranking. URL: <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/> (date of application 13.07.2021).
21. Phenomenon based learning. URL: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (date of application 15.07.2021).
22. Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. URL: <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/aeipt.189888?download=true> (date of application 13.07.2021).
23. Review of Pasi Sahlberg's "Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?". URL: https://www.researchgate.net/publication/283054026_Review_of_Pasi_Sahlberg%27s_Finnish_Lessons_20_What_Can_the_World_Learn_from_Educational_Change_in_Finland (date of application 14.07.2021).
24. Review of Pasi Sahlberg's «Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?». URL: https://www.researchgate.net/publication/283054026_Review_of_Pasi_Sahlberg%27s_Finnish_Lessons_20_What_Can_the_World_Learn_from_Educational_Change_in_Finland (date of application 14.07.2021).
25. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650108562710?journalCode=buld> (date of application 13.07.2021).
26. The new educational curriculum in Finland. URL: https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf (date of application 14.07.2021).
27. The social neuroscience of empathy. URL: <https://mitpress.mit.edu/books/social-neuroscience-empathy> (date of application 11.07.2021).
28. The truth about Finnish schools. URL: <https://finland.fi/life-society/the-truth-about-finnish-schools/> (дата звертання 14.07.2021).
29. What We Can Learn from Finland's Successful School Reform. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/543> (date of application 14.07.2021).
30. What is Wilma? URL: <https://helsinki.inschool.fi> (дата звертання 13.07.2021).
31. Nova Ukrainska Shkola. Vypusnyk novoi shkoly. [Graduate of the new school]. 2017. URL: <https://nus.org.ua/about/graduate/> (date of application 13.07.2021) [in Ukrainian].
32. Vavryniv O. Empatiia yak profesiino vazhlyva yakist predstavnykiv dopomahachykh profesii. [Empathy as the professionally important quality of the helping professions]. «Nove ta tradytsiine u doslidzhenniakh Suchasnykh predstavnykiv psykholohichnykh ta pedahohichnykh nauk». 2019. pp. 7. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/6109/1/Untitled.FR11.pdf> (date of application 13.07.2021) [in Ukrainian].
33. Bolshakova I. Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody. [Integrative learning: topical and active-based approaches]. Nova Ukrainska Shkola. 2017. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovanе-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> (date of application 13.07.2021) [in Ukrainian].
34. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. [New Ukrainian School: teacher's reference book]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. «Litera LTD». 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf> (date of application 12.07.2021) [in Ukrainian].
35. Prohrama Vsebihnoho rozvytku dytyny «Krok za krokom». [Program of the comprehensive development of the child «Step by Step»]. Vseukrainskyi fond "Krok za krokom". URL: http://ussf.kiev.ua/comprehensive_child_program/ (date of application 13.07.2021) [in Ukrainian].
36. Ziyatdinova F. Sotsialnoe polozhenie uchiteley: ozhidaniya i realii. [Teacher's social status: expectations and reality]. Sotsiologicheskie issledovaniya. 2010, №10(318). pp. 102. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/02/23/1214891722/Ziyatdinova.pdf> (date of application 13.07.2021) [in Russian].
37. E. Evdokymova. Uslovyia razvytyia samostoiatelnosti doskolnykov po systeme M. Montessory. [Developmental conditions of the pre-schooler's assertiveness in the M. Montessory system]. Obrazovanye v sovremennom myre. 2017. pp. 4.

URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2017-03/evdokimova_potapova_idpo_2017.pdf (date of application 12.07.2021) [in Russian].

38. Tsehlynka za tsehlynkoiu: yak vykorystovuvaty LEGO na urokakh. [Brick by brick: how to use LEGO at the lessons]. Osvitornia. 2018. URL: <https://osvitoria.media/experience/tseglynka-za-tseglynkoiu-yak-vykorystovuvaty-lego-na-urokah/> (date of application 13.07.2021) [in Ukrainian].

УДК 316.77:378.013.42:81'243
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-37>

Діана ЦИПІНА,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) sundian@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено аналізу формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти та виокремленні їх особливостей.

Проаналізовано понятійний зміст терміну «креолізований текст» зокрема, досліджено, що приєднання зображення до вербального тексту призводить до зменшення його емоційності, знижує його інформативність та переконливість, що накладає обмеження на сприйняття тексту, веде до перебудови смислового коду реципієнта в бік звуження його концептуального поля. Зазначено, що взаємодія концепту зображення та концепту вербального тексту призводить до створення єдиного загального концепту креолізованого тексту. Виокремлено три основні групи текстів в залежності від наявності зображення та характеру його зв'язку з вербальною частиною: тексти з нульовою креолізацією, тексти з частковою креолізацією, тексти з повною креолізацією.

Встановлено, що адекватне розуміння іношомовного креолізованого тексту можливе лише за умови спільності як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних знань про світ у автора та реципієнта, тому нерозуміння може виникнути через лінгвістичні причини (незнання лексичних та фразеологічних одиниць, що використовуються у вербальній частині тексту, а також через неспівпадіння інформаційного тезаурусу автора та читача.

Досліджено, що розуміння креолізованих текстів пов'язане з володінням студентами лінгвокультурної компетентності, до складу якої входять лінгвістична компетенція, що охоплює мовні норми, знання про мову, його історія розвитку; етнокультурна компетенція – фонові знання про національну культуру країни, уявлення про реальність та етнічні особливості життя носіїв мови; семіотична компетенція, передбачає розуміння знаково-символічної інформації, що міститься у креолізованих текстах; аксіологічна компетенція – ціннісна орієнтація студентів на основі знань про ключові концепти культури, прояв поваги до цінностей іншої культури та орієнтації на загальнолюдські цінності під час міжкультурної взаємодії.

Дано детальний аналіз карикатури як одного з видів креолізованих текстів та значення її використання на занятті з іноземної мови з метою формування лінгвокультурної компетентності студентів, виокремлено її особливості, серед яких смислова та структурна єдність вербального і візуального компонентів та сатирична спрямованість, та її переваги.

Ключові слова: вербальний концепт, карикатура, креолізація, креолізований текст, лінгвокультурна компетентність, полікодовий текст.

Diana TSYPIA,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) sundian@ukr.net

FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of the formation of linguocultural competence by means of creolized texts on a foreign language lesson in higher education institutions and identifying their features.

The conceptual content of the term "creolized text" in particular is analyzed that the attachment of the image to verbal text leads to a decrease in its emotion, reduces its informative and persuasiveness that imposes a restriction on the perception of the text leads to the restructuring of the semantic code of the recipient in the direction of narrowing its conceptual field. It is noted that the interaction of the concept of the image and the concept of verbal text leads to the creation of a single general concept of creolized text. The three main groups of texts depending on the presence of the image and the nature of its connection with the verbal part: texts with zero canopy, texts with partial canopy, texts with full canopy.

It has been established that an adequate understanding of foreign-defeated creative text is possible only with the generality of both linguistic and extralinguistic knowledge of the world in the author and recipient, so misunderstanding may occur through linguistic reasons (ignorance of lexical and phraseological units used in the verbal part of the text, as well as Because of the incompetent of the author and reader's informational thesaurus.

Investigated that the understanding of the crucified texts is associated with the possession of students of linguocultural competence, which includes linguistic competence, which covers linguistic norms, knowledge of language, its history of development; ethno-cultural competence - background knowledge of the national culture of the country, an idea of realities and ethnic features of life carriers; Semiotic competence, involves understanding the meaning-symbolic information contained in orphans; Axiological competence is a value orientation of students based on knowledge of key concepts of culture, manifestation of respect for the values of another culture and orientation on universal values during intercultural interaction.

This is a detailed analysis of the caricature as one of the types of creolized texts and the importance of its use on a foreign language lesson in order to form a linguistic cultural competence of students, its features are characterized, among which the semantic and structural unity of verbal and visual components and satirical orientation, and its advantages.

Key words: caricature, creolization, creolized text, linguocultural competence, polycode text, verbal concept.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя виникнення новітніх інформаційно-комунікативних технологій чинить суттєвий вплив на загальний комунікативний фон. Підвищується роль способів комунікації, які охоплюють множинні семіотичні коди – усі, що є доступними людському сприйняттю. З цієї причини посилену увагу з боку сучасних лінгвістів приділено дослідженням іконічному коду, що репрезентує так звану невербальну комунікацію.

Аналіз досліджень. У коло наукових пошуків семіотично ускладненого, відеOVERBального, складного, полікодового, креолізованого тексту входять роботи О. Анісімової, В. Березіна, Н. Валгіної, О. Каменської, О. Пойманової та ін. Разом із цим, формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти ще не був предметно досліджений у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті полягає в аналізі формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти та виокремленні його особливостей.

Виклад основного матеріалу. Зростання інтересу до проблеми візуалізації зумовлене вимогами сучасної комунікації. За твердженням В. Березіна, «ілюстрування наразі все ширше стає елементом текстобудування. Рівень інтегрованості усіх зображувальних засобів, як і інших знакових утворень, в єдиний текстуальний простір друкованих та електронних видань вельми високий" (Березін 2003: 162).

Розуміння того, що «глобальний світ, світ постсучасності, орієнтується на візуальний спосіб представлення інформації, призвело до обґрунтування необхідності виокремлення в рамках сучасної науки поняття візуальності» (Зенкова 2004: 40).

Соціальний теоретик М. Надін вважає, що глобальний масштаб нашої діяльності та існування підштовхує нас до створення інтернаціональної мови, якою може стати мова візуалізації. По-перше, ця мова відповідає потребі оптимізувати людську взаємодію для досягнення більш високого рівня ефективності; по-друге, вона відповідає потребі подолання прихованих стереотипів літературної мови; по-третє, вона може сприяти нелінійному, більш відкритому характеру нового людського досвіду.

Як відомо, людина отримує значну частину знань про світ саме через візуальні знаки, до яких відносяться як малюнки, так і друкований текст. Р. Уімерсон стверджує, що «найбільша частина соціально значущих, багатих та суттєвих для суспільства знакових систем орієнтована на сприйняття через зір та слух» [Якобсон, 1985: 323].

Вчені зазначають, що інформація, що міститься безпосередньо у текстовому повідомленні, засвоюється лише на 7 %, голосові характеристики сприяють засвоєнню 38 % інформації, у той же час, коли наявність візуального образу помітно підвищує сприйняття – до 55 %. Проведені дослідження свідчать про те, що інформація, яка передається вербальним та невербальним засобами сприймається адресатом по-різному: якщо вербально представлена інформація впливає на свідомість індивіда раціональним шляхом, то використання різноманітних паралінгвістичних засобів автоматично переводить сприйняття на підсвідомий рівень. Така інформація може міститися у креолізованих текстах.

Науковці в галузі комунікації Ю. Сорокін та Є. Тарасов, визначають креолізовані тексти як тексти, фактура яких складається із двох негомогенних частин: вербальної (мовної/мовленнєвої) та невербальної (що належить до інших знакових систем, ніж природня мова). Прикладами креолізованих текстів можуть слугувати «кінотексти,

тексти радіомовлення, засобів наглядної агітації та пропаганди, плакатів (орієнтованих на аудиторію – від узкопрофесійної до широкої), рекламні тексти (Сорокін, Тарасов, 1990: 180—181).

О. Анісімова визначає креолізовані тексти як семіотично ускладнені тексти, в структуруванні яких залучені засоби різних семіотичних кодів, у тому числі іконічні засоби. Науковець виокремлює три основні групи текстів в залежності від наявності зображення та характеру його зв'язку з вербальною частиною: тексти з нульовою креолізацією, тексти з частковою креолізацією, тексти з повною креолізацією (Анісімова, 2003). Для тексту з нульовою креолізацією характерним є те, що зображення не представлене й таким чином не бере участі в організації тексту. У двох інших групах зображення є наявним, різниця полягає у ступені зв'язку в них вербального та зображувального компонентів. За умови автономності вербальної частини тексту та його незалежності від зображення текст має часткову креолізацію, між вербальним та зображувальним компонентами є автосемантичні відносини. Як правило, зображувальний компонент у даному випадку супроводжує вербальну частину та є факультативним елементом в організації тексту (фото або схема). За умови неможливості існування вербальної частини автономно текст являє собою текст з повною креолізацією: зображення є обов'язковим компонентом тексту, а вербальна частина спрямована на нього. Прикладами такого виду креолізованих текстів є комікси, карикатури тощо.

Вченими, що досліджували зображення у семантиці, виокремлено денотативні та конотативні значення, за аналогією зі словом. Так, науковець Р. Барт наголошує на тому, що невербальний знак, наприклад, містить два типи означувальних: ті, що означають реальні предмети, й ті, що означають ідеї, образи і т.п. (Барт, 1994). Зображення й слова, що є складниками вербальності та невербальності у креолізованому тексті формують не суму семіотичних знаків – їх значення утворюють складно утворений смисл. В результаті утворюються різні види кореляції між даними компонентами. В залежності від характеру інформації, що передається між компонентами вербального й невербального, Л. Барден виокремлює конотативну (К) та денотативну (Д) кореляції, у зв'язку з чим розрізняють такі чотири види кореляції: а) зображення «Д» + слово «Д»: при цьому виді компоненти являють денотативну інформацію, але зображення домінує над текстом. Такий тип властивий повідомленню інформативного характеру; б) зображення «Д» + слово «К», коли

зображення домінує над словом, воно виражає денотативну інформацію, слово представляє конотативну. Такий тип відповідає ілюстративному повідомленню; в) зображення «К» + слово «Д»: у даному випадку ведуча роль у слова, яке виражає денотативну функцію, а зображення – конотативну; у більшості випадків даний тип відповідає повідомленню-коментарю; д) зображення «К» + слово «К»: дані компоненти є рівноправними по відношенню одне до одного, вони виражають конотативну інформацію. Такий тип є характерним для символічного зображення (Барден, 1975).

За трактуванням А. Бернацької, креолізація є комбінуванням засобів різних семіотичних систем у комплексі, що відповідає умові текстуальності (Бернацька, 2003); Г. Ейгер та В. Юхт у своїй типології текстів ввели термін «моно- та полікодові тексти»: «До полікодових текстів у широкому семіотичному смислі мають бути віднесені також випадки поєднання природнього мовного коду з кодом будь-якої іншої семіотичної системи (зображення, музика і т.п.)» (Ейгер, Юхт, 1974: 107). О. Пойманова пропонує такі критерії для класифікації відеовербальних текстів: а) за ступенем гетерогенності (нульова, ненульова); б) за характером іконічності компонента (статичний, динамічний, двомірний, тримірний); в) за характером вербального компонента (усний, письмовий; що включає знаки однієї природньої мови, що включає знаки декількох природніх мов) (Пойманова, 1997). Дослідник в галузі лінгвістики Б. Плотніков, даючи широке тлумачення паралінгвістичних засобів за ступенем подібності з зображеними реаліями (за ступенем іконічності) розрізняє у письмових текстах три класи авербальних знаків: натуралістичні (фотографії, малюнки з природи, багато видів креслень, фігур, схем), художні (картини, малюнки з узагальнюючою та естетичною цінністю), художньо-символічні (каркатури, шаржі, ізожарти і т.п.) і символічні (знаки-формули) (Плотніков, 1989).

З іншого боку, дослідники (Л. В. Головіна та ін.) зазначають, що приєднання зображення до вербального тексту призводить до зменшення його емоційності, знижує його інформативність та переконливість. Причиною цього є психологічні особливості сприйняття креолізованого тексту: реципієнт, що сприймає текст без зображення, приписує цьому тексту такі характеристики, які він вилучає із своєї концептуальної системи, із своєї картини світу. Додання зображення накладає обмеження на сприйняття тексту, веде до перебудови смислового коду реципієнта в бік звуження його концептуального поля, при цьому

можливості інтерпретації тексту зменшуються (Анісімова, 2003: 13). Особливістю креолізованого тексту, за такої точки зору, є те, що при вилученні концепту зображення відбувається його накладання на концепт вербального тексту, взаємодія двох концептів призводить до створення єдиного загального концепту (смислу) креолізованого тексту (Головіна, 1986).

У цьому зв'язку Е. Лазарева стверджує, що «дискурси різних текстів змішуються..., в результаті чого адресат сприймає відразу подвійну інформацію: очевидний смисл прямо вираженого дискурсу, спрямованого на досягнення істинних цілей автора» (Лазарева, Горіна 2003: 103).

Щодо письмової комунікації, науковець Т. Безугла зазначає, що «до креолізованих належать тексти, домінанту поля пара лінгвістичних засобів котрих утворюють іконічні (зображувальні засоби)». (Безугла, 2016: 38)

Полікодові, креолізовані тексти спочатку було досліджено з позицій семіотики, де зображення розглядалось як особливий знак, пізніше виникло питання щодо необхідності при дослідженні комунікації чітко розмежовувати гомогенні та синкретичні повідомлення, що базуються на комбінації або об'єднанні різних знакових систем (Якобсон, 1975: 327]. За думкою Р. Барта, «немовні об'єкти стають дійсно значущими лише тому, оскільки вони дублюються або ретранслюються мовою» (Барт, 1975: 114).

Адекватне розуміння іншомовного креолізованого тексту можливе лише за умови спільності як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних знань про світ у автора та реципієнта, тому нерозуміння може виникнути через лінгвістичні причини (незнання лексичних та фразеологічних одиниць, що використовуються у вербальній частині тексту, а також через неспівпадіння інформаційного тезаурусу автора та читача. За візуальним текстом постає імпліцитний вербальний текст, комунікативною програмою якого слугує набір ключових понять, виражених у вербальній та візуальній формах. Отже, під час сприйняття креолізованого тексту у свідомості людини відбуваються переходи з візуального колу у вербальний та навпаки.

Світ креолізованих текстів надзвичайно різноманітний; він охоплює газетно-публіцистичні, науково-технічні, рекламні тексти, тексти-інструкції, ілюстровані художні тексти, плакати, афіші, комікси, карикатури тощо. Вони присутні практично в усіх сферах життя і є як засобом комунікації, так і носієм культури того чи іншого народу, соціальної групи, віддзеркалюючи світогляд, цінності, естетичні ідеали, вивчення яких у

сукупності являє собою лінгвокультурний аспект опанування іноземної мови.

З цієї позиції розуміння креолізованих текстів пов'язане з володінням студентами лінгвокультурної компетентності, що визначається як сукупність системно організованих знань про культуру, що знаходить прояв у мові; аналітичних і комунікативних умінь, а також готовності до аксіологічної та семіотичної інтерпретації мовних та екстралінгвістичних фактів, які набувають студенти в процесі освоєння етнокультурних цінностей та регулюють комунікативну поведінку країни, мова якої вивчається. Отже, сказане дозволяє виокремити у складі лінгвокультурологічної компетенції та компоненти: 1) лінгвістична компетенція, що охоплює мовні норми, знання про мову, його історія розвитку; 2) етнокультурна компетенція, до складу якої входять фонові знання про національну культуру країни, уявлення про реалії та етнічні особливості життя носіїв мови; 3) семіотична компетенція, передбачає розуміння знаково-символічної інформації, що міститься у креолізованих текстах; 4) аксіологічна компетенція, яка спрямована на формування ціннісної орієнтації студентів на основі знань про ключові концепти культури, виховання поваги до цінностей іншої культури та орієнтації на загальнолюдські цінності під час міжкультурної взаємодії. Формування лінгвокультурологічної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови сприяє набуттю: знань про національні цінності країни; знань національно-психологічних особливостей представників тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти та ключових концептів, що є характерними для неї.

У науковій літературі можна зустріти різноманітні дефініції концепту, зокрема: між концептом та поняттям можна поставити знак рівності, у цьому випадку один з термінів є надлишковим; концепт розуміється як «замінник поняття», тобто концепт розуміється як індивідуальний смисл на відміну від закріпленого колективного значення, а сукупність концептів формує концептосферу лінгвокультурної спільноти, а також мови, що пов'язане з поняттям мовної картини світу; концепти як константи культури, у такому випадку вони існують у свідомості людини не у вигляді чітких понять, а являє собою «згусток» уявлень, понять, знань, асоціацій, переживань; концепт трактується як сумарне явище, що складається з із самого поняття та ціннісного уявлення людини про нього.

Отже, підсумовуючи сказане вище, можна дійти висновку, що до числа основних одиниць

лінгвокультурології відносять концепти, ідіоми, образи, стереотипи, символи та інші, які є взаємозумовленими: наприклад, образи часто базуються на стереотипах, концепти можуть породжувати образні уявлення, що у багатьох випадках знаходять відображення у креолізованих текстах.

Розглянемо карикатуру як один з видів креолізованих текстів та значення її використання на заняття з іноземної мови з метою формування лінгвокультурної компетентності студентів.

Окрім основної ознаки карикатур – смислової та структурної єдності вербального та візуального компонентів, карикатурам притаманна також сатирична спрямованість. Перевагою карикатури є привертання уваги реципієнта до зображення завдяки ефективного поєднання візуальних і вербальних компонентів, що виконують різні функції: зображувальний ряд охоплює місце події, персонажів, їх дії; при цьому вербальний компонент повторює малюнок, доповнюючи зображену інформацію, включає як коментар автора, так і слова героїв карикатури. Зображувальний ряд представлено графікою у вигляді одного або декількох малюнків.

У карикатурах, як правило, використовується розмовна мова, діалогам притаманна лаконічність, а представлена інформація емоційно забарвлена, що сприяє більш ефективному її засвоєнню. Лексика, що міститься у карикатурах, належить до різноманітних сфер життя та людської діяльності, що дозволяє використовувати карикатуру практично на кожному занятті в залежності від лексичної теми. У карикатурах також присутня у великому обсязі лінгвокраїнознавча інформація про країну, мова якої вивчається, що сприяє формуванню у студентів уявлення про норми поведінки, звичаї та традиції населення цієї країни.

Крім того, слід зазначити, що карикатура слугує засобом комунікації до вивчення іноземної

мови, вона стимулює творчу активність та прагнення студентів до самоосвіти; апелюючи до почуття гумору студентів, вона визиває емоційне ставлення до навчального матеріалу, що значно покращує роботу на занятті. Згідно з одним із психологічних принципів свідомої діяльності людини, в першу чергу добре засвоюється та запам'ятовується те, що викликає певне ставлення, що і є притаманне карикатурі, оскільки вона будується на певній невідповідності, перебільшенні або натяку на щось, що знаходиться « за кадром».

Можна стверджувати, що карикатура є своєрідною загадкою, для розв'язання якої необхідно докласти певних зусиль для розуміння смислу карикатури студентам необхідно спочатку активізувати знання про культуру іншої країни, представнику однієї лінгвокультурної спільноти необхідно проникнути у світ іншої національної свідомості.

На основі вище сказаного можна дійти висновку, що використання карикатур на занятті з іноземної мови має цілу низку переваг. Під час роботи з карикатурами студенти висловлюють усно свої думки стосовно зображеного, в результаті чого формується розмовне мовлення; за допомогою явищ, зображених на карикатурі, та тексту до неї вони знайомляться з концептами культури даної країни, позбавляються сформованих стереотипів та проявляють толерантність по відношенню до представників іншої культур.

Висновки. Отже, в статті проаналізовано формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти та виокремлено його особливості. До сфери подальшого наукового пошуку входить детальний аналіз дидактичних засобів, що сприяють формуванню лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Москва : Academia, 2003. 128 с.
2. Барден Л. Имидж текста. Москва : Просвещение, 1975. 34 с.
3. Барт Р. Основы семиологии. *Структурализм: «за» и «против»*. Москва : Прогресс, 1975. С. 114—163.
4. Безугла Т. Часткова креолізація американських і німецьких текстів. *Дискурсологія і прагматика*. Вип. 83. Х., 2016. С. 37—44.
5. Березин В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. Москва, 2003. 174 с.
6. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние. *Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т*. Вып. 3 (11). Красноярск, 2000. С. 104—110.
7. Головина Л. В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 1986. 21 с.
8. Эйгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов. *Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тареза*. Ч. I, М., 1974. С. 103—109.
9. Зенкова А. Ю. Визуальная метафора в социально-политическом дискурсе: методологический аспект. *Многообразие политического дискурса*. Екатеринбург, 2004. С. 39—54.

10. Лазарева Э. А., Горина Е. В. Использование приема когнитивного столкновения в политическом дискурсе СМИ. *Лингвистика*. № 11. Екатеринбург, 2003. С. 103—112.
11. Плотников Б. А. Авербальные формы письменного текста и их содержание. *О форме и содержании в языке*. Минск, 1989. С. 22—56.
12. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 1997. 26 с.
13. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. Москва, 1990. С. 180—186.
14. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации. *Избранные работы*. Москва : Прогресс, 1985. С. 306—330.

REFERENCES

1. Anisimova E. E. Linguistika texta i mezhkulturnaja kommunikatsiya (na materiale kreolizovannih textov). [Linguistics of a text and intercultural communication (at the material of creolized texts)]. Moscow : Academia, 2003. 128 p. [in Russian].
2. Barden L. Imidzh texta. [Image of a text]. Moscow : Prosveschenie, 1975. 34 p. [in Russian].
3. Bart R. Osnovy semiologii. *Strukturalizm : za i protiv..* [Basics of semiology. *Strukturalizm : pro and contra*]. Moscow : Progress, 1975. pp. 114—163. [in Russian].
4. Berezin V. M. Masova kommunikatsiya : suschnost, kanaly, deystviya. [Mass communication : essence, channels, acts]. Moscow, 2003. 174 p. [in Russian].
5. Bernatskaya A. A. K probleme „kreolizatsii“ texta : istoriya i sovremennoye sostoyanie. *Rechevoye obschenie : Spetsialisirovanniy vestnik / Krasnoyar. gos. un-t.* [To the problem of texts' creolization : history and a modern condition. *Speech communication : special digest / Krasnoyar. state un-ty.*]. Vyp. 3 (11). Krasnoyarsk, 2000. pp. 104—110. [in Russian].
6. Bezugla T. Chastkova kreolizatsiya amerikanskih i nimetskih textiv. *Dyskursologiya i pragmatika*. [Partial creolization of american und german texts. *Discursology and pragmatics*]. Vyp. 83. Kharkiv, 2016. pp. 37—44. [in Ukrainian].
7. Eyger G. V., Yuht V. L. K postroeniyu tipologii textov. *Lingvistika texta : Materiali nauhnoy konferentsii pri MGPIIY im. M. Toreza*. [About composition of a text typology. *Text linguistics : Materials of the scientific conference at M. Torez-MGPIIY*]. P. I, M., 1974. pp. 103—109. [in Russian].
8. Golovina L. V. Vliyanie ikonicheskikh i verbalnih znakov pri smyslovom vospriyatii texta : avtoref. diss. ...kand. philol. nauk. [Impact of iconic and verbal signs at a semantic text's perception : avtoref. thes. ...PhD]. Moscow, 1986. 21 p. [in Russian].
9. Lazareva E. A., Gorina E. V. Ispolzovanie priyoma kognitivnogo stolknoveniya v politicheskom diskurse SMI. *Lingvistika*. [Using of a method of a cognitive collision in a political discourse of *media. Linguistics*]. Ekaterinburg, 2003. pp. 103—112. [in Russian].
10. Plotnikov B. A. Averbalniye formy pismennogo texta i ih sodержanie. *Pro formu i sodержanie v yazike*. [Averbal forms of a written text and its contents. *About a form and content in language*]. Minsk, 1989. pp. 22—56. [in Russian].
11. Poymanova O. V. Semanticheskoye prostranstvo videoverbalnogo texta : avtoref. diss. ...kand. philol. nauk. [Semantic space of a videoverbal text : avtoref. thes. ...PhD]. Moscow, 1997. 26 p. [in Russian].
12. Sorokin Y. A., Tarasov E. F. Kreolisovannye texty i ih kommunikativnaya funktsiya. *Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya*. [Creolized texts and their communicative function. *Optimization of a speech impact*]. Moscow, 1990. pp. 180—186. [in Russian].
13. Yakobson R. O. Yazik v otnoshenii k drugim sistemam kommunikatsii. *isbrannie raboty*. [Language in relation to the other systems of communication. *Selected issues*]. Moscow : Progress, 1985. pp. 306—330. [in Russian].
14. Zenkova A. J. Vizualnaya metafora v sotsialno-politicheskom diskurse : metodologicheskiy aspekt. *Mnogoobrasie politicheskogo diskursa* [Visual methaphor in a social-political discourse : methodological aspect. *Variety of a political discourse*]. Ekaterinburg, 2004. pp. 39—54. [in Russian].

УДК:378.4:37.013]:78(043.5)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-38>

Чжан СІНЬЮАНЬ,

orcid.org/0000-0001-6785-7699

аспірантка кафедри музично-інструментальної підготовки

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) 1010295023@qq.com

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто різні групи прогностичних умінь, які розрізняються за спрямованістю педагогічних завдань: вміння прогнозувати розвиток групи учнів, вміння прогнозувати в цілому розвиток особистості і зокрема окремих її якостей, вміння прогнозувати хід педагогічного процесу. Виявлено специфіку і особливості прояву прогностичних умінь у контексті діяльності вчителя музичного мистецтва. До них віднесено: здатність до відбору музичного репертуару, проектування навчально-художнього матеріалу, розробки різних творчих форм уроків і позакласної роботи; здатність до передбачення рівня емоційного сприйняття музичного твору учнями; здатність до прогнозування результатів художньої взаємодії з учнями у педагогічній діяльності; здатність до емоційних передчувань. Виявлено, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми випереджального відображення, є поняття антиципація. У статті антиципація розглядається у контексті двох змістовних аспектів: уміння суб'єкта уявити можливий результат дії або спосіб вирішення проблеми до його здійснення та здатність формувати попередні внутрішньо-слухові уявлення про музичний твір, який має виконуватись.

Розроблено критеріальний апарат, спрямований на виявлення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, який включає мотиваційно-аналітичний, когнітивно-технологічний і антиципаційно-стратегічний критерії. Особлива увага у статті приділяється визначенню сутності антиципаційно-стратегічного критерію, який включає наступні показники: вміння формувати адекватне первинне музично-художнє уявлення; вміння чути звук не тільки в момент його отримання, але і його продовження або перехід на іншу висоту; ступінь сформованості навички підсвідомої кореляції між передслуханням, що формується, і руховою готовністю до здійснення необхідних ігрових дій рук з метою звукової реалізації цього передслухання.

Також виділено та проаналізовано три рівня сформованості прогностичних умінь залежно від ступеня прояву критеріїв і показників: низький, середній, високий. На кожному рівні сформованості досліджуваних умінь реалізується принцип спадкоємності, який передбачає конструювання змісту навчального матеріалу, а також застосування прийомів діяльності, які вчитель повинен використовувати при організації і реалізації навчального процесу.

У статті процес формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва визначається як сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на оволодіння прогностичними діями здобувачами вищої освіти та розвитком у них здібностей до реалізації цих дій у контексті художньо-музичної діяльності.

Ключові слова: педагогічне передбачення, випереджальне відображення, антиципація, рівні і критерії оцінювання, художньо-музична діяльність, здобувачі вищої освіти.

Zhang XINYUAN,

orcid.org/0000-0001-6785-7699

Graduate Student at the Department of Music and Instrumental Training

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi

(Odessa, Ukraine) 1010295023@qq.com

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF FORMATION OF FORECAST SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article considers different groups of prognostic skills, which differ in the direction of pedagogical tasks: the ability to predict the development of a group of students, the ability to predict the overall development of the individual and, in particular, his/her individual qualities, the ability to predict the course of the pedagogical process. The specifics and peculiarities of manifestation of prognostic skills in the context of activity of a music art teacher are revealed. These include: ability to select musical repertoire, design educational and artistic material, develop various creative forms of lessons and extracurricular activities; ability to predict the level of emotional perception of a musical work by students; ability to predict results of artistic interaction with students in teaching; ability to have emotional premonitions. It was found that the most common concept, which covers all forms of anticipatory reflection, is the concept of anticipation.

The article considers anticipation in the context of two substantive aspects: the subject's ability to imagine the possible outcome of an action or the way to solve a problem before its implementation, and the ability to form preliminary intra-auditory representations of a piece of music to be performed.

A criterion apparatus aimed at identifying the level of formation of prognostic skills in future music teachers, which includes motivational-analytical, cognitive-technological and anticipatory-strategic criteria, has been developed. Particular attention in the article is paid to defining the essence of the anticipatory-strategic criterion, which includes following indicators: the ability to form an adequate primary musical and artistic performance; the ability to hear the sound not only at the time of its receipt, but also its continuation or transition to another pitch; the degree of formation of the skill of subconscious correlation between the formed pre-hearing and motoric readiness to perform the necessary play actions of hands in order to sound the realization of this pre-hearing.

Also, three levels of formation of prognostic skills, depending on the degree of manifestation of criteria and indicators, are identified and analyzed: low, average, high. At each level of formation of the studied skills, the principle of continuity is realized, which provides for construction of the content of educational material as well as use of techniques that a teacher must use in organization and implementation of the educational process.

In the article the process of formation of prognostic skills in future music teachers is defined as a set of consecutive actions, means which aimed at mastering prognostic actions by higher education students and developing their abilities to implement these actions in the context of art and music activities.

Key words: pedagogical prediction, anticipatory reflection, anticipation, levels and evaluation criteria, artistic and musical activity, applicants for higher education.

Постановка проблеми. Формування нового змісту освіти в Україні, заснованого на формуванні навичок, необхідних для успішної самореалізації особистості учня в суспільстві, визначається професійно-особистісним розвитком майбутніх учителів, уміннями сучасного вчителя брати участь у постановці цілей навчання, вирішувати творчі, практичні, методичні та дослідницькі завдання, здійснювати професійну діяльність на основі постійного аналізу об'єктів педагогічної реальності, виявляти альтернативні шляхи розвитку учнів. У зв'язку з цим, в наш час особливу увагу у контексті системи підготовки майбутніх учителів необхідно приділити розвитку прогностичних умінь. Аналіз сучасних досліджень проблеми особистості показує актуальність і важливість вивчення методики формування і розвитку прогностичних умінь.

Аналіз досліджень. У науковій літературі питання дослідження прогностичних умінь склали положення і точки зору зарубіжних психологів: П. Анохіна, А. Брушлинського, Б. Ломова, Е. Сергієнко, Е. Суркова та ін., які розглядають прогностичну діяльність як об'єктивну властивість психіки, що володіє здатністю до випереджаючого відображення явищ дійсності. Праці відомих педагогів і психологів та сучасних українських вчених спрямовані на дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-музиканта (В. П. Левітова, В. А. Сластьоніна, Ю. К. Васильєва, Н. В. Кузьміна, П. Р. Скульського, Р. Х. Шакурова, В. П. Симонова, Г. С. Абрамової, В. Н. Харькіна, Ф. Н. Гоноволін, Н. В. Кузьміна, В. К. Розова, В. Д. Шадрикова, С. Г. Вершловського, О. І. Щербакова, Ю. Н. Кулюткіна, Т. С. Поляко-

вої, Г. С. Сухабської, А. А. Бодальова, С. В. Кондратьєва, А. А. Леонтєва, А. В. Петровського, Р. Х. Шакурова та ін.).

Залежно від спрямованості педагогічного завдання прогностичні вміння вчені об'єднують у три групи:

– вміння прогнозувати розвиток групи учнів; динаміку розвитку системи взаємовідносин, зміну статусу окремих учнів у системі взаємин і т. п.;

– вміння прогнозувати в цілому розвиток особистості і зокрема окремих її якостей: почуттів, волі, поведінки, можливих відхилень у розвитку, труднощів у встановленні взаємин з однолітками і т. п.;

– вміння прогнозувати хід педагогічного процесу: утруднення учнів у навчанні та інших видах діяльності; результати застосування тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання і виховання і т. п. (Сластенин, Матросов, 1990).

Мета статті. Наша робота спрямована на виявлення критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного явища.

У процесі дослідження використані загальнонаукові та спеціальні методи, а саме: абстрагування і конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, – при узагальненні результатів літературного огляду з досліджуваної проблеми, а також з метою виявлення специфіки та особливостей прояву прогностичних умінь у контексті діяльності вчителя музичного мистецтва, обґрунтуванні критеріального апарату та рівнів сформованості зазначених умінь.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність учителя музичного мистецтва безумовно включає перераховані вище три групи

прогностичних умінь, але все ж має свою специфіку та особливості прояву таких умінь. Ці особливості пов'язані з наступним:

- здатність до відбору музичного репертуару, проектування навчально-художнього матеріалу, розробки різних творчих форм уроків і позакласної роботи;

- здатність до передбачення рівня емоційного сприйняття музичного твору учнями;

- здатність до прогнозування результатів художньої взаємодії з учнями у педагогічній діяльності;

- здатність до емоційних передчувань.

Таким чином, прогнозування як випереджаюче відображення дійсності у практичній діяльності вчителя музичного мистецтва проявляється в різних формах: передчуття, передбачення, пророкування і т. п. Спробуємо розглянути ці поняття з метою виділення їх змістовних складових у контексті саме виконавської діяльності студентів-музикантів. Вищевказані поняття (прогнозування, передбачення, вгадування, пророкування) представлені в Новому тлумачному словнику української мови як синоніми слова антиципація (Яременко, Сліпушко, 2008).

Так само аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми випереджального відображення, є поняття антиципація. В основі розуміння цього терміну лежать ідеї, розроблені Б. Ф. Ломовим, про здатність суб'єкта «діяти і приймати рішення з певним часово-просторовим попередженням щодо очікуваних подій» (Ломов, 1980: 188).

Великий інтерес у питаннях дослідження антиципації склали положення вітчизняних і зарубіжних психологів: П. Анохіна, А. Брушлинського, Б. Алфімова, В. Н. Артемова, Н. Є. Тимошко, Г. В. Рибалки, В. В. Ломова, Е. Сергієнко, Е. Суркова та ін., які розглядають антиципацію як об'єктивну властивість психіки, що володіє здатністю до випереджаючого відображення явищ дійсності. Часто в психологічній літературі антиципація позначається як «екстраполяція», «ймовірне прогнозування», «передбачення», «прогнозування», «інтуїція» та ін. Усі ці феномени відображають або рівні антиципації, або форми її прояву.

Так, Б. Г. Ананьїв трактує антиципацію як властивості або ресурс особистості, С. Л. Рубінштейн, В. Н. Мясіщев – як передбачення розумової діяльності, Л. С. Виготський сполучає це поняття з категорією «фантазія», а К. А. Абульханова-Славська – з «екстраполяцією себе у майбутнє»

(Ананьїв, 1980), (Рубінштейн, 2000), (Мясіщев, 2003), (Виготський, 1982), (Абульханова-Славська, 2016).

Важливо сказати, що в науковій літературі «антиципація» розглядається у контексті двох змістовних аспектів. У першому з них передбачення розглядається як здатність суб'єкта уявити можливий результат дії або спосіб вирішення проблеми до його здійснення. Інший аспект антиципації пов'язується зі «здатністю організму підготуватися до реакції на будь-яку подію до її настання, що забезпечується механізмом акцептора результатів дії» (Анохін, 1975: 312) або «образу потрібного майбутнього» (Бернштейн, 1990: 111).

В роботі по виявленню рівня сформованості прогностичних умінь ми виходили з розуміння категорії «вміння» А. Захаровим, І. А. Зязюном, В. Олійником, В. А. Семиченко, С. О. Сисоевою як складного психологічного утворення, що об'єднує розумові процеси, знання та навички з діями, які забезпечують успіх у педагогічній роботі (Захаров, 2010), (Зязюн, 2001), (Олійник, 2009), (Семиченко, 2001), (Сисоева, 2000).

Виходячи з цього, прогностичні вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва ми визначаємо як можливість здійснювати дії, спрямовані на отримання педагогічного прогнозу, а також формувати попередні внутрішньо-слухові уявлення про музичний твір, який має виконуватись.

Враховуючи вищевикладене критеріальний апарат, спрямований на виявлення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх вчителів музичного мистецтва разом з мотиваційно-аналітичним (наявність мотиву до оволодіння прогностичними вміннями, усвідомлення значущості прогностичних умінь у структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, ступінь прагнення до усвідомленості проектування своїх дій), когнітивно-технологічним (ступінь доцільності застосовуваних дій, спрямованих на розпізнавання відповідних реакцій, намірів учнів як партнерів по творчому процесу; ступінь прогнозування художнього результату, ступінь усвідомленості виконуваних дій і успішності транспозиції набуття навичок в аналогічних ситуаціях) вважаємо за доцільне ввести антиципаційно-стратегічний критерій, який ми пов'язуємо з виконавсько-інструментальною діяльністю здобувача вищої освіти (Коробова, 2011).

Антиципаційно-стратегічний критерій включає в себе наступні показники:

- вміння формувати адекватне первинне музично-художнє уявлення (внутрішнє уявлення

про необхідний звук, динаміку фрази або задум композитора у процесі виконання);

– вміння чути звук не тільки в момент його отримання, але і його продовження або перехід на іншу висоту;

– ступінь сформованості навички підсвідомої кореляції між передслуханням, що формується, і руховою готовністю до здійснення необхідних ігрових дій рук з метою звукової реалізації цього передслухання. У музичній педагогіці таке явище вчені (С. Савшинский, Ф. Куперен, А. Нестман) називають: «рука, що чує і говорить», «локальна пам'ять рук», відчуття «кінчиків пальців».

Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає проходження останніми певних етапів. Оцінювання етапів становлення досліджуваних умінь відбувається відповідно до визначених рівнями сформованості у студентів-музикантів прогностичних умінь. Виділення рівнів сформованості досліджуваних нами умінь здійснювалося на підставі наступних положень В. С. Ільїна і С. Л. Рубінштейна:

– змінювана структура представляє досліджувану якість зі сторони поетапного виникнення і розвитку критеріїв властивостей особистості як цілісної системи, тобто трансформації стану від одного до іншого;

– попередній етап являє собою підготовчий щабель до наступного етапу, нижчий рівень при цьому не залежить від вищого, формування більш високого рівня неможливо без засвоєння попереднього (Ільїн, 2014), (Рубінштейн, 2000).

Результати дослідження дозволили нам виділити три рівня сформованості прогностичних умінь залежно від ступеня прояву критеріїв і показників: низький, середній, високий. На кожному рівні сформованості досліджуваних умінь має реалізовуватись «принцип спадкоємності», який передбачає не тільки конструювання змісту навчального матеріалу, а й використання вчителем прийомів діяльності, які сприяють підвищенню якості організації і реалізації навчального процесу.

Так, наприклад, середній рівень включає в себе частково низький рівень і, в той же час, є основою формування прогностичних умінь на високому рівні. Характеристика зазначених рівнів зводиться до наступного.

Низький рівень сформованості прогностичних умінь характеризується слабо вираженою зовнішньою мотивацією до оволодіння прогностичними вміннями, неусвідомленістю значущості прогностичних умінь у структурі професійної

діяльності вчителя музичного мистецтва, а також байдужістю до проектування здобувачем своїх дій. Прогностична діяльність таким здобувачем не усвідомлюється як цінність, внаслідок цього відсутні прагнення до самоосвіти та самовдосконалення в області проектувальної діяльності, а також установки на її здійснення. Як наслідок, такі установки не дозволяють студенту здійснити адекватну оцінку, аналіз, контроль і прогнозування власної діяльності. Студенти з низьким рівнем сформованості прогностичних умінь відчують дискомфорт при встановленні діалогового спілкування і не здатні створювати творчу атмосферу в процесі педагогічної діяльності. На цьому рівні студент не усвідомлює доцільності застосовуваних дій, спрямованих на розпізнавання відповідних реакцій намірів як учнів, так і партнерів по творчому процесу. На низькому рівні сформованості прогностичних умінь студент не вміє формувати адекватне первинне музично-художнє уявлення, чує звук тільки у момент його отримання. Ступінь сформованості навичок підсвідомої кореляції між передслуханням, що формується, і руховою готовністю до здійснення необхідних ігрових дій рук є дуже низькою.

Середній рівень сформованості прогностичних умінь характеризується розумінням значущості і ролі прогностичної діяльності у професійно-педагогічній діяльності, при цьому потреба участі у проектувальній діяльності, а також інтерес до неї є нестійкими. Прогностична діяльність як професійна цінність таким студентом усвідомлюється частково, інтерес до самоосвіти та самовдосконалення в цій області ситуативний, установка на здійснення проектувально-аналітичної діяльності є частковою. Здобувач вищої освіти на цьому рівні знає теоретичні основи організації та здійснення прогностичної діяльності, має загальне уявлення про проектувальні технології. У студента сформовані основні прогностичні вміння, що дозволяє йому здійснювати випереджаючо-аналітичну діяльність лише під зовнішнім керівництвом. При цьому технологіями прогностичної діяльності такий здобувач вищої освіти володіє слабо, в цілому демонструє середній рівень діалогового спілкування. На середньому рівні сформованості прогностичних умінь студент вміє формувати адекватне первинне музично-художнє уявлення лише за допомогою викладача. Навичка підсвідомої кореляції між передслуханням, що формується, і руховою готовністю до здійснення необхідних ігрових дій рук проявляється частково.

Високий рівень сформованості прогностичних умінь дозволяє дійти висновку, що даній групі сту-

дентів притаманні: стійка внутрішня мотивація професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення значущості прогностичної діяльності як умови успіху в професійно-педагогічній діяльності, сформована потреба в оволодінні технологіями прогностичної діяльності. Проектувальна діяльність усвідомлюється студентом як професійна цінність, і, як наслідок, є яскраво вираженим прагненням до самоосвіти та самовдосконалення в цій області. Здобувач вищої освіти знає теоретичні та технологічні основи проектувальної діяльності, основи її організації та управління, володіє технологіями прогнозування, здатний самостійно здійснювати продуктивну діяльність, використовувати проектно-технологічні вміння в нових ситуаціях. При цьому він демонструє адекватну самооцінку рівня сформованості прогностичних умінь, володіє способами самоаналізу і самоконтролю, а також методикою прогнозування власної проектно-діяльності. На високому рівні сформованості прогностичних умінь студент чітко усвідомлює доцільність застосовуваних дій, спрямованих на розпізнавання відповідних реакцій, намірів учнів як партнерів по творчому процесу; проявляє високий рівень умінь прогнозування художнього результату. Здобувач успішно здійснює транспозиції набутих навичок в аналогічних ситуаціях, демонструє адекватне вну-

трішне уявлення про необхідний звук, динаміку фрази або задум композитора у процесі виконання. Сформованість навичку підсвідомої кореляції між передслуханням, що формується, і руховою готовністю до здійснення необхідних ігрових дій рук досягає високого рівня.

Висновки. Наприкінці роботи над розробкою критеріально-рівневої шкали оцінювання стану сформованості прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва можна зробити такі висновки:

Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва – процес взаємодії між оволодінням прогностичними діями майбутніми учителями музичного мистецтва і розвитком у останніх здібностей до реалізації вказаних дій у контексті художньо-музичної діяльності.

Критеріальний апарат, спрямований на виявлення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх вчителів музичного мистецтва, розроблений виходячи з прояву структурних компонентів прогностичних умінь і включає мотиваційно-аналітичний, когнітивно-технологічний і антиципаційно-стратегічний критерії. Застосування виділених нами критеріїв дозволяє діагностувати рівень сформованості прогностичних умінь студентів як цілісного явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2016. № 4 (38). С. 162–168.
2. Алфимов В. Н., Артемов Н. Е., Тимошко Г. В. Творческая личность старшеклассника : модель и развитие. Киев; Донецк, 1993. 64 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / ред.: А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. Москва : Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва : Медицина, 1975. 477 с.
5. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 496 с.
6. Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. 60 с.
7. Васильева И. В. Интуитивность как фактор деятельности следователя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Санкт-Петербург, 2006. 140 с.
8. Выготский Л. С. *Сознание как проблема психологии поведения* : собрание сочинений. Москва : Просвещение, 1982. Т. 1. С. 245–202.
9. Деркач А. А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала. *Акмеология*. 2011. №3. С. 5–12.
10. Захаров А. В. Диагностика сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. №3. С. 65–70.
11. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : збірник наукових праць : у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15–23.
12. Ильин В. С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода. *Известия ВГПУ*. 2014. № 9 (94). С. 43–48.
13. Коробова О. Я. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 07.00.00. Саратов, 2011. 24 с.
14. Крисюк-Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як засіб підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів. *Наукові записки* : матеріали звітної-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1993 р. Київ, 1994. С. 185–187.
15. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. Москва : Наука, 1980. 279 с.

16. Мясищев В. Н. Психология отношений / ред. А. А. Бодалев. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
17. Новый толмачный словарь украинської мови : у 3 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид., виправлене. Київ : Аконт, 2008. 2714 с.
18. Олійник В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 24–34.
19. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / ред. В. А. Сластенин. Москва : Академия, 2013. 576 с.
20. Принцип преемственности обучения. Сервис Автор 24. 2012–2021. URL : https://spravochnik.ru/pedagogika/principu_obucheniya/princip_preeemstvennosti_obucheniya/
21. Резнік С. М. Критерії оцінки рівня розвитку умінь та навичок студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв : МДУ, 2008. Т. 2. С. 160–166.
22. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. Київ : Деміур, ІПППО АПН України, 1998. 160 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2000. 712 с.
24. Севастюк М. С. Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі теоретичного навчання і практичної підготовки. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 4. С. 185–190.
25. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 54–56.
26. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. *Педагогіка*: зб. наук. праць. Миколаїв. 2000. Т. 7 : Педагогіка. С. 13–19.
27. Сластенин В. А., Матросов В. Л. Новой школе – нового учителя. *Педагогическое образование*. 1990. № 1. С. 11.

REFERENCES

1. Abulkhanova K. A. Mirovozzrencheskiy smysl i znachenie kategorii sub'ekta. [Worldview meaning and meaning of the category of the subject]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafeva*, 2016, Nr 4 (38), pp. 162–168. [in Russian].
2. Alfimov V. N., Artemov N. E., Timoshko G. V. Tvorcheskaya lichnost starsheklassnika : model i razvitiye : nauchnoe izdanie. [The creative personality of a high school student : model and development]. Kiev; Donetsk, 1993, 64 p. [in Russian].
3. Anan'ev B. G. Izbrannyye psichologicheskie trudyi : v 2 t. [Selected psychological works] / red. A. A. Bodalev, B. F. Lomov, N. V. Kuzmina. Moskva : Pedagogika, 1980, T. 2, 287 p. [in Russian].
4. Anohin P. K. Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem. [Essays on the physiology of functional systems]. Moskva : Meditsina, 1975, 477 p. [in Russian].
5. Bernshteyn N. A. Fiziologiya dvizheniy i aktivnost. [Physiology of movement and activity]. Moskva : Nauka, 1990, 496 p. [in Russian].
6. Bondar V. I., Sevastiuk M. S. Pedagogichne prohnozuvannya yak protses formuvannya prohnozychnykh umin uchyteliv nachatkovoi shkoly : navch.-metod. posibnyk. [Pedagogical forecasting as a process of formation of prognostic skills of a primary school teacher]. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2000, 60 p. [in Ukrainian].
7. Derkach A. A. Rol organizatsionnoy sredy v stanovlenii lichnosti professionala. [The role of the organizational environment in the formation of the personality of a professional]. *Akmeologiya*, 2011, Nr 3, pp. 5–12. [in Russian].
8. Ilin V. S. Problemy teorii pedagogicheskikh sistem s pozitsiy tselostnogo podhoda. [Problems of the theory of pedagogical systems from the standpoint of a holistic approach]. *Izvestiya VGPU*, 2014, Nr 9 (94), pp. 43–48. [in Russian].
9. Korobova O. Ya. Antitsipatsiya v strukture hudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nosti kontsertmeystera : candidate's thesis. [Anticipation in the structure of the artistic and creative activity of the accompanist]. Saratov, 2011, 24 p. [in Russian].
10. Krysiuk-Sevastiuk M. S. Pedagogichne prohnozuvannya yak zasib pidvyschennia profesiinoi pidgotovky maibutnikh vchyteliv. [Pedagogical forecasting as a means of improving the professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky : materialy zvitno-naukovoї konferentsii vykladachiv Ukrain'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova za 1993 r.* Kyiv : UDPU, 1994, pp. 185–187. [in Ukrainian].
11. Lomov B. F., Surkov E. N. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. [Anticipation in the structure of activity]. Moskva : Nauka, 1980, 279 p. [in Russian].
12. Myasishev V. N. Psihologiya otnosheniy. [Relationship psychology] / pod red. A. A. Bodaleva. Moskva : Moskovskiy psichologo-sotsialnyy institut; Voronezh : NPO «MODEK», 2003, 400 p. [in Russian].
13. Novyy tlumachnyy slovnyk ukrainskoi movy : u 3 t. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] / uklad.: V. Yaremenko, O. Slipushko. 2-he vyd., vypravlene. Kyiv : Akont, 2008, 2714 p. [in Ukrainian].
14. Oliinyk V. Problemy ta shliakhy rozvytku systemy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity Ukrainy v suchasnomu polikulturalnomu suspilstvi. [Problems and ways of development of the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine in the modern multicultural society]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2009, Nr 4, pp. 24–34. [in Ukrainian].
15. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. [Pedagogy] / pod red. V. A. Slastenina. Moskva : Akademiya, 2013, 576 p. [in Russian].

16. Printsip preemstvennosti obucheniya. [The principle of continuity of learning]. Cervis Avtor 24. 2012-2021. https://spravochnick.ru/pedagogika/principy_obucheniya/princip_preemstvennosti_obucheniya/ [in Russian].
17. Reznik S. M. Kryterii otsinky rivnia rozvytku umin ta navychok studentiv. [Criteria for assessing the level of development of skills and abilities of students]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu : zb. nauk. prats / za zah. red. V. D. Budaka, O. M. Piekhoty. Mykolaiv : MDU, 2008, T. 2, pp. 160–166. [in Ukrainian].
18. Rubinshteyn S. L. Osnovyi obschey psihologii. [Osnovyi obschey psihologii]. SPb : Piter, 2000, 712 p. [in Russian].
19. Rybalka V. V. Osobystisnyi pidkhid u profilnomu navchanni starshoklasnykiv : monohrafiia. [Personal approach in the profile education of high school students]. Kyiv : Demiur, IPPPO APN Ukrainy, 1998, 160 p. [in Ukrainian].
20. Semychenko V. A. Psykholohichni aspekty profesiinoi pidhotovky i pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv. [Formation of prognostic skills in future primary school teachers in the process of theoretical training and practical training]. Pislidyplomna osvita v Ukraini, 2001, Nr 1, pp. 54–56. [in Ukrainian].
21. Sevastiuk M. S. Formuvannia prohnostychnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi teoretychnoho navchannia i praktychnoi pidhotovky. [Formuvannia prohnostychnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi teoretychnoho navchannia i praktychnoi pidhotovky]. Tvorchia osobystist uchytelia : problemy teorii i praktyky : zbirnyk naukovykh prats. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2000, Vyp. 4, pp. 185–190. [in Ukrainian].
22. Slastenin V. A., Matrosov V. L. Novoy shkole – novogo uchitelya. [A new school - a new teacher]. Pedagogicheskoe obrazovanie, 1990, Nr 1, pp. 11. [in Russian].
23. Sysoieva S. O. Problema formuvannia osobystosti, zdatnoi do tvorchoi samorealizatsii. [The problem of forming a personality capable of creative self-realization]. Pedahohika : zb. nauk. prats. Mykolaiv, 2000, T. 7 : Pedahohika. pp. 13–19. [in Ukrainian].
24. Vasileva I. V. Intuitivnost kak faktor deyatelnosti sledovatelya : candidate's thesis. [Intuitiveness as a factor in the activity of an investigator]. Sankt-Peterburg, 2006, 140 p. [in Russian].
25. Vyigotskiy L. S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya : sobranie sochineniy. [Consciousness as a Problem of Behavioral Psychology]. Moskva : Prosveschenie, 1982, T. 1. pp. 245–202. [in Russian].
26. Zaharov A. V. Diagnostika sformirovannosti prognosticheskikh umeniy studentov pedagogicheskogo vuza. [Diagnostics of the formation of prognostic skills of students of a pedagogical university]. Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal, 2010, Nr 3, pp. 65–70. [in Russian].
27. Ziaziun I. A. Neperervna osvita yak osnova sotsialnoho postupu. Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats : u 2 ch. [Continuing education as a basis for social progress] / za red. I. A. Ziaziuna, N. H. Nychkalo. Kyiv : Vipol, 2001, Ch. 1, pp. 15–23. [in Ukrainian].

Роксоляна ШВАЙ,

orcid.org/0000-0003-3859-5196

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) Roksolyanash@yahoo.com*

ТВОРЧІСТЬ У ДИДАКТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті акцентується увага на творчості як потребі сучасної людини, Творчість пов'язана з саморозвитком та можливістю реалізувати задатки, здібності, з діяльністю, спрямованою на людей, на розширення сфери особистої свободи, на розширення контролю над іншими та на збільшення матеріальних благ. Творчість допомагає адаптуватися до постійно змінного зовнішнього середовища. У статті виділено умови набуття учнями характеристик творчої особистості та методи творчого навчання, серед яких – внутрішні (відкритість для досвіду, внутрішнє джерело оцінювання, здатність до творення концепцій та ідей, до спонтанних дій, що призводять до створення оригінальних продуктів) та зовнішні (психологічна безпека, психологічна свобода). Творчість є результатом взаємодії задатків, здібностей та певних умов життя. Творча особистість характеризується двома сферами: пізнавальною та характерологічною. Пізнавальна сфера пов'язана з інструментальними можливостями особистості. Евристична поведінка характеризується перетворенням та створенням нової інформації за допомогою уяви, інтуїції та дивергентного мислення. Алгоритмічна поведінка характеризується конвергентним типом мислення. У креативної особистості спостерігається принципове домінування евристичної поведінки. Ефективна самореалізація пізнавальних задатків, спеціальних здібностей людини залежить від інших характерних ознак особистості, а саме: неконформної або конформної поведінки. Особистості з евристичною поведінкою сприймають зовнішні умови як виклик, що налаштовує на ризик та застосування інтуїтивного мислення. Особистості з алгоритмічною поведінкою вважають, що ці умови не забезпечують підтримки, тому ризик є небажаним та неможливим. До групи перешкод для творчості належать об'єктивні (безпосередньо не залежать від творця, виникають внаслідок несприятливих зовнішніх умов), суб'єктивні (локалізовані в психіці людини і роблять неможливим досягнення, адекватні до можливостей особистості), психосоціальні (інноваційні бар'єри, оскільки перешкоджають прийняттю та розповсюдженню нового). Серед важливих компетентностей сучасного вчителя є креативна компетентність, пов'язана з інноваційністю та творчістю. Підтримка учнів у подоланні труднощів може набувати різних форм. Для розвитку в учнів нестандартного дивергентного мислення варто застосовувати методичні системи розвитку креативності учнів у процесі навчання із застосуванням тренінгів творчості.

Ключові слова: творчість, умови для творчості, перешкоди, креативна компетентність, тренінг творчості, мислення.

Roksolyana SHVAY,

orcid.org/0000-0003-3859-5196

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University,
(Lviv, Ukraine) Roksolyanash@yahoo.com*

CREATIVITY IN THE DIDACTIC PROCESS

The article focuses on creativity as a need of modern man. Creativity is associated with self-development and with the possibility to realize talents, abilities, activities aimed on people, on expanding personal freedom, on expanding control over others and increasing material goods. Creativity helps to adapt to a steady changing environment. The article highlights the conditions for students to acquire the characteristics of creative personality and methods of creative learning, including internal (openness to experience, internal source of evaluation, ability to create concepts and ideas, spontaneous actions that lead to original products) and external (psychological safety, psychological freedom). Creativity is the result of the interaction of inclinations, abilities and certain living conditions. Creative personality is characterized by two areas: cognitive and characterological. The cognitive sphere is related to the instrumental capabilities of the individual. Heuristic behavior is characterized by the transformation and creation of new information through imagination, intuition and divergent thinking. Algorithmic behavior is characterized by convergent type of thinking. There is a fundamental dominance of heuristic behavior at the creative personality. Effective self-realization of cognitive talents, special abilities of the person depend on other characteristic features of the person, namely: nonconformal or

conformal behavior. Individuals with heuristic behavior perceive external conditions as a challenge that adjusts to risk and the use of intuitive thinking. Individuals with algorithmic behavior believe that these conditions do not provide support, so the risk is undesirable and impossible. The group of obstacles to creativity includes objective (not directly dependent on the creator, arising from adverse external conditions), subjective (localized in the human psyche and making impossible achievements, adequate to the capabilities of the individual), psychosocial (innovation barriers, because they prevent the adoption and dissemination of new). Among the important competencies of a modern teacher is creative competence related to innovation and creativity. Supporting students in overcoming difficulties can take many forms. For the development of non-standard divergent thinking by students, it is necessary to apply methodical systems of developing students' creativity in the learning process with the use of creativity training.

Key words: *creativity, conditions for creativity, obstacles, creative competence, creativity training, thinking.*

Постановка проблеми. Творчість - це постійне вдосконалення себе та світу, що є необхідним чинником трансформації та суспільного розвитку. Творчість виявляється у різних видах людської діяльності, Це - діяльність автокреативна, пов'язана з саморозвитком та постійним прагненням реалізувати свої вроджені задатки, творення нових, нетрадиційних мисленнєвих, інтелектуальних конструкцій, діяльність, спрямована на людей, на розширення сфера особистої свободи, розширення контролю над іншими, завоювання влади, на практичну діяльність, на збільшення матеріальних благ (Козелецький, 1987). Стимулювання або гальмування творчої діяльності відбувається в конкретних соціальних умовах під впливом середовища сім'ї, ровесників та школи, а також певного культурного середовища. Завдання школи - створити для учнів умови, необхідні для досягнення необхідних компетенцій, які дозволять їм ефективно функціонувати в житті. Це пов'язано з подоланням у дорослому житті невдач внаслідок розбіжності між фактично засвоєними знаннями, навичками, уміннями та програмними припущеннями щодо навчання та виховання. Творчість є певним видом активності людини, що пов'язана з саморозвитком та реалізацією своїх можливостей, умінням адаптації за постійно змінних зовнішніх умов.

Аналіз досліджень. Р. Шульц аналізує різні способи адаптації освітніх інституцій до соціальних змін. Різні аспекти творчості, інноваційних систем, базові та додаткові параметри, якими характеризується творча особистість, розглядали Б. Пшиборовска, В. О. Моляко, С. Меднік, В. Добролович, Е. Нецка, К. Шмідт, Д. Гебусь, К. Роджерс. На думку К. Роджерса джерелом творчості індивіда є схильність до самореалізація. Така тенденція існує у кожній людини, хоча для її прояву потрібні відповідні умови. Теоретичні припущення щодо характеристик творчої поведінки зроблені С. Попеком.

Мета статті виявити умови та методи творчого навчання для формування в учнів характеристик творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. Творча людина здатна створити нову якість, робити нові відкриття, організувати, формувати щось, чого ще не існувало, здатна бути автором чогось нового. Отже, творчість – це дії особистості, які виражаються в активному прагненні розвитку своїх потенційних здібностей, тобто спрямовані на самореалізацію та самовдосконалення; а також виявляється в активному ставленні до світу та у прагненні змін у ньому. Відтак творчість – це певна схильність робити те, що характеризується новизною, є новим хоча би для творця. Крім того, творча людина може інтерпретувати вже існуючу реальність, зробити особистий внесок в те, що вже існує та функціонує. Відтак внесення змін, модифікація, надання іншого вигляду або форми, наповнення новим змістом вже існуючих предметів є елементами творення, елементами новизни. Умовами для розвитку творчості є (Роджерс, 2002):

1. Внутрішні, а саме:

- відкритість до досвіду, що полягає у гнучкості мислення та дає здатність активно функціонувати у суперечливому і сповненому конфліктів світі;
- внутрішнє джерело оцінювання, що стосується власної, позбавленої зовнішніх похвал та критика думки про витвір та почуття задоволення від його створення;
- здатність до творення концепцій та ідей, до спонтанних дій, що призводять до створення оригінальних продуктів.

2. Зовнішні, а саме:

- психологічна безпека, що базується на емпатії, беззастережному прийнятті автора важливими для нього людьми та без зовнішнього оцінювання;
- психологічна свобода, що полягає у повній свободі думок, діяльності, творення без будь-яких нав'язаних ззовні обмежень або вимог (Роджерс, 2002).

Творчість є результатом унікальних задатків, здібностей кожної людини та певних умов життя, які більшою чи меншою мірою впливають на їхню реалізацію. Кожна особистість має дещо іншу потребу щодо сили та якості подразників для сти-

муляції. Те, що для однієї людини має гальмівний ефект (стрес, складні матеріальні умови, відсутність почуття свободи), може мати стимулюючий ефект для іншої (Попек, 2008: 26).

Творча діяльність відбувається в конкретному ситуативному контексті, що стимулює або блокує задатки та здібності особистості. Два чинники (особистісний та соціальний) впливають на творчий процес та утворюють взаємозалежну систему, яка не підлягає універсальним характеристикам. Те, що мобілізує активну діяльність конформістів, для нонконформістів може виявитися перешкодою для розвитку. Це залежить від особливостей індивіда, а також від особливостей середовища, в якому він функціонує. Тільки взаємна інтеракція цих елементів, конфігурація конкретних чинників є детермінантами творчої поведінки (Гебусь, 2010).

Теоретичні припущення щодо характеристик творчої поведінки та результати досліджень з допомогою Питальника творчої поведінки КАНЕ С. Попека (2008) демонструють складність та багатогранність творчої активності. Концепція Питальника творчої поведінки КАНЕ С. Попека базується на тому, що творча особистість характеризується двома сферами: пізнавальною та характерологічною. Пізнавальна сфера пов'язана з інструментальними можливостями особистості, тобто вразливістю, здатністю до спостереження (перцептивні здібності) та запам'ятовування, а головне – до перетворення та створення нової інформації за допомогою уяви, інтуїції та дивергентного мислення – евристичної поведінки. Протилежною до евристичної в Питальнику є алгоритмічна поведінка особистості, яка характеризується конвергентним типом мисленням. Кожна вимірювана величина динамічно трактується як неперервна ознака (континуум), тому обидві крайні величини – алгоритмічна й евристична поведінки – однаково важливі, хоч у креативної особистості спостерігається принципове домінування евристичної поведінки над алгоритмічною.

Другу сферу утворює група характерологічних ознак, які забезпечують активну самореалізацію потенційних можливостей людини. Ефективна самореалізація пізнавальних задатків, спеціальних здібностей людини залежить від інших характерних ознак особистості, умовно визначених як нонконформна або конформна організація.

Конформізм характеризується такими ознаками: залежність, пасивність, стереотипність, поступливість, слабкість, лякливість, підпорядкованість, несамостійність, внутрішня неоргані-

зованість, надмірна загальмованість, орієнтація на захист, невеликі опір і витривалість, безвідповідальність, некритичність, відсутність толерантності, занижене відчуття цінності і власного “я”.

Нонконформізм характеризується протилежними ознаками, а саме: незалежність, активність, гнучкість, самоорганізація, відвага, самостійність, спонтанність, експресія, відкритість, витривалість, відповідальність, самокритичність, високе почуття значущості “я”.

Алгоритмічна поведінка визначається як відтворювальна і репродуктивна орієнтація, кероване спостереження, механічна пам'ять, репродуктивна уява, конвергентне мислення, відтворювальне учіння, логічне розуміння і аналіз, інтелектуальна ригідність, пізнавальна пасивність, низький рівень рефлексії, незначні вміння перетворювати й конструювати, відсутність технічної винахідливості.

Евристична поведінка характеризується такими ознаками, як самостійне спостереження, логічна пам'ять, уява, дивергентне мислення, реконструктивне і самостійне учіння шляхом міркування, інтелектуальна гнучкість, пізнавальна активність, рефлексія, інтелектуальна самостійність, конструкторська та вербальна творчість.

Конформізм – нонконформізм, алгоритмічна поведінка – евристична поведінка утворюють протилежні полюси результатів, і тому одержані результати досліджують окремо.

Наявність репродуктивної або творчої поведінки визначається сумою балів К+А (конформізм + алгоритмічна поведінка) або Н+Е (нонконформізм + евристична поведінка).

Таким чином, субтести нонконформізму та евристичної поведінки визначають переважно характеристики креативних людей, а шкали конформізму і алгоритмічної поведінки утворюють континуум, протилежний до творчої діяльності.

Про належність людини до тієї чи іншої групи можна стверджувати на основі переважання балів за тією чи іншою шкалою. Від того, якими ознаками пізнавальної та характерологічної сфер володіє людина та яка їхня інтенсивність буде залежати інтерпретація зовнішніх умов. Їх можна розглядати як мотиваційні чинники для нової діяльності або перешкоди, які неможливо подолати. Дослідження (Дімітрова-Бурлаєнко, 2017) показали, що люди з вищим рівнем творчих здібностей сприймають своє середовище як творче, тоді як люди з нижчим рівнем творчих здібностей не вказують на таку особливість свого середовища. Із зростанням конформізму сприйняття зовнішнього середовища як креативного змен-

шується Особистості з евристичною поведінкою сприймають зовнішні умови як виклик, що налаштовує на ризик та застосування інтуїтивного мислення, тоді як люди, що характеризуються алгоритмічною поведінкою, вважають, що ці умови не забезпечують підтримки, тому ризик є небажаним та неможливим. Відтак складно окреслити умови для творчості, можна лише розглядати певні умови, що будуть сприяти прагненню до самореалізації.

Хоча усі володіють творчим потенціалом, однак більшість не використовує своїх можливостей насамперед тому, що в середовищі завжди є перешкоди, що блокують мислення та активну творчу діяльність. В. Добролович (1995) виділяє три групи перешкод, а саме:

1. Об'єктивні – оскільки мають об'єктивний характер, безпосередньо не залежать від творця. Це труднощі, що виникають внаслідок зовнішніх умов, наприклад, відсутність фінансів для реалізації проекту, недостатнє технічне забезпечення та умови для проведення експерименту.

2. Суб'єктивні (психічні) – мають індивідуальний, суб'єктивний характер. Локалізовані в психіці людини і, незважаючи на об'єктивні можливості (здібності, знання, досвід), роблять неможливими досягнення, адекватні до можливостей та потреб. Психічні бар'єри можуть набирати форми перешкод:

- перцептивних, належність до певних перцептивних моделей, тобто, бачити лише те, що очікуємо і до чого звикли, проте бачити нові аспекти ситуації та можливості їх розв'язків,

- мисленнєві, упередження у мисленні, переоцінювання певної інформації та недооцінювання іншої, можливо більш перспективнішої; результатом ригідності та схематизму може бути нездатність генерувати нові ідеї;

- емоційно-мотиваційні, що означає обережність та небажання докладати зусилля для подолання труднощів, боязнь не справитися з новою ситуацією;

- особистісні, зневіра у власні можливості, відсутність сміливості виконати діяльність, якої ніколи ще не робили, неадекватна ситуації поведінка, що характеризується песимізмом та слабкою волею.

3. Психосоціальні – мають соціальний характер, хоча пов'язані з індивідуальними особливостями, бо локалізовані у свідомості людей, однак функціонують у соціальних групах і регулюються суспільними законами. Їх можна визначити як інноваційні бар'єри, оскільки перешкоджають прийняттю та розповсюдженню нового, блокуючи

інформацію про відкриття та винаходи, нові проекти. Ці перешкоди проявляються у суспільному житті та стосуються багатьох інституцій.

Однією з таких інституцій є школа, яка керується, як і кожна інша інституція, певними установленими правилами і законами. Учень в школі отримує набір правил, засад і приписів, яких повинен дотримуватися. Нав'язується таким чином конформізм, а нонконформізм – здебільшого карається. На уроці вчитель формує мислення та дії учня, дотримуючись певних стандартів, яким учень повинен відповідати на певному рівні освіти. Діапазон власної інтерпретації подій, явищ, правил є дуже обмежений. Зазвичай вчитель подає правильне рішення. Учень стає об'єктом, а не суб'єктом взаємодій, здебільшого він переважаний знаннями з мінімальними набором умінь, що дають змогу ці знання втілити у практичній діяльності. Отриману інформацію часто не вдається використати на практиці. Учні отримують закриті завдання, розв'язок яких вимагає лише конвергентного мислення.

Тому варто акцентувати увагу на евристичній діяльності учнів, що дозволяє шукати нові рішення. Важливо, щоб учні систематично здійснювали таку діяльність на заняттях, щоб спільно аналізували отримані результати з метою підвищення засвоєння умінь самонавчання та навчання інших. Важливо також, щоб вони отримували знання не лише про те як стати новатором, але і як подолати труднощі, що виникають у процесі впровадження змін. Залучення учнів до реальних проблем та ініціативи сприяє набуттю досвіду для розвитку професійної діяльності в майбутньому. Необхідно також формування учня як відкритої системи до сприйняття нових знань з різних навчальних предметів як єдиної системи знань про світ. Саме бісоціація є одним з основних прийомів, що підтримує нестандартне мислення. Потрібно приготувати учня до активності, яка управляє самовихованням.

Учитель є надзвичайно важливою ланкою у процесі виховання творчої особистості та створення сприятливих умов для навчання та розвитку. Серед важливих компетентностей сучасного вчителя є креативна компетентність, що визначено як «складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможливлене на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні (Дімітрова-Бурласенко, 2017: 12).

Креативна компетентність пов'язана з інноваційністю та творчістю, ефективною діяльністю вчителя. Багато в чому від особистості та ініціативи учителя залежить як будуть реалізовані у навчальній практиці постулати творчого навчання. Для цього варто дотримуватися конкретних засад, як наприклад (Шмідт, 2007):

1. Принцип фасилітації – полегшення процесу здобування знань і опановування творчих умінь. Істотною є допомога, яку розуміємо як сприяння у виявленні та розвитку творчого потенціалу учнів у відповідному навчальному середовищі з використанням індивідуальних та групових форм навчання. Це полягає у:

- співпереживанні учнів один одному (емпатія);
- автентичності та відкритості – уникання в контактах з учнями фальші, неправди;
- асертивності – педагог безпосередньо виражає свої почуття, думки і переконання, одночасно поважаючи учня, його думки і переконання;
- акцептації – фасилітатор творчості повинен сприймати учня таким, яким він є, незважаючи на те, чи учень справджує його очікування.

2. Грайливості, товаришкості, що стосується атмосфери занять, які повинні бути насичені елементами гри для зняття напруги, підвищення інтересу, зацікавлення, стимулювання нестандартного мислення, генерування нестандартних ідей. Гра підпорядковуються конкретним освітнім цілям.

3. Автономна пізнавальна мотивація, пов'язана з розвитком внутрішньої мотивації (без оцінок, конкуренції, прагнення будь-якою ціною створити оригінальний продукт) та викликаючи зацікавлення.

4. Посилення творчого процесу шляхом залучення до самого процесу творення, отримання насолоди від творчої діяльності є важливішим від отримання оригінального продукту.

5. Особиста творчість вчителя, що є дуже важливим чинником, що впливає на ефективність його діяльності. Лише творчий вчитель зможе розпізнати нестандартні ідеї учнів, оцінити їх оригінальність та внесок у створення нових рішень.

6. Протидія перешкодам, тобто підтримка учнів у подоланні перешкод, що можуть перешкоджати їх розвитку.

Підтримка учнів у подоланні труднощів може набувати різних форм. Однією з них може бути заохочення і підтримка їх віри у власні творчі можливості шляхом усунення негативного ставлення до себе та світу. Багато цікавих ідей не були реалізовані лише тому, що їхні автори завчасно

прийшли до висновку, що їм не вдасться їх здійснити.

Секрет боротьби з цим негативним способом мислення полягає в тому, щоб якомога швидше витіснити зі свідомості внутрішнього критика і замінити його позитивними думками, які творять високу самооцінку та оптимізм щодо власних можливостей у досягненні поставлених цілей. Це вимагає послідовності, детермінації та часу.

Потрібно шукати в проблемі щось позитивне, а не лише зосереджуватися на негативних аспектах проблеми. Можна з учнями будувати альтернативні до внутрішнього критика формулювання (див. табл. 1 (Гебусь, 2010: 334)). Варто зазначити, що такі заходи повинні відбуватися систематично, а особливо тоді, коли учні висловлюють свої занепокоєння, відступають під впливом емоційних, мотиваційних чи особистісних перешкод.

Для розвитку в учнів нестандартного дивергентного мислення варто застосовувати методичні системи розвитку креативності учнів у процесі навчання із застосуванням тренінгів творчості та педагогічної діагностики на основі використання сучасних форм і методів освітньої діяльності, спрямованих на формування особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Для цього слід звернути увагу на егалітарний підхід до творчості, згідно з яким творчість тлумачиться як перманентна характеристика, що притаманна усім без винятку особистостям, концепції дивергентного і конвергентного мислення, діяльнісний підхід до розвитку особистості та організації освітнього процесу в школі. Творчі особистості характеризуються схильністю до безперервних відкриттів і розв'язування проблем. Якщо складність є оптимальною, творча людина приймає когнітивний виклик – у цьому випадку розв'язування проблем сприймається як радісний досвід (мотивація автономна, внутрішня). Іншим ключовим моментом у творчому процесі є етап творення ідей, що полягає у безперервному і гнучкому генеруванні оригінальних ідей і розв'язанні певної дивергентної (відкритої) проблеми (Швай, 2009). Тренінгам творчості притаманна атмосфера вільної невимушеної гри, яка допомагає розв'язати багато конкретних завдань, вони характеризуються створенням певного емоційного піднесення, застосуванням різноманітних технологій, засобів, вільних асоціацій у груповій діяльності, концентрацією уваги на завданнях. Тренінг творчості можна і варто трактувати не лише як стимул для розвитку певних інтелектуальних операцій, пізна-

Підтримка та гальмування ідей

Гальмування ідей	Підтримка ідей
<ul style="list-style-type: none"> • ніколи раніше цього не робив, • це надто застаріле, • на даний момент у нас багато різних проєктів, • просто знаю, це не спрацює, • почекаємо, побачимо, • вже над цим працювали, • будьмо реалістами, • від цього будуть тільки неприємності, • і без цього у нас все чудово, • цього в планах немає, • це означає для нас більше роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> • варто спробувати, • з старих речей також можете створити щось нового, • із задоволенням розглянемо наступну пропозицію, • можливо, краще переконалися чи це спрацює, • шкода часу на роздуми, краще щось зробимо, • спробуємо ще раз подумати над цим, • дайте волю своїй фантазії, • можливо з цього, буде створено щось геніальне, • це може зробити нашу роботу простішою та ефективнішою, • несподіванки можуть бути приємними, • відкриття може бути захоплюючим.

вальних здібностей, але, насамперед, для формування творчої поведінки, індивідуального досвіду та розуміння себе і світу, уміння вербалізувати свої думки, спостереження і рефлексії, активного експериментування. Таке розуміння тренінгу творчості охоплює майже всі сфери життєвої активності людини, починаючи від міжособистісної комунікації, пізнавальних здібностей, формування знань, умінь та до становлення себе як сформованої особистості. Відтак тренінг творчості у навчально-виховному процесі – це система психолого-педагогічних та методичних групових занять, які проводяться з метою реалізації творчого потенціалу, розвитку

креативності, допомоги у самореалізації та формування творчої особистості (Швай, 2011: 199).

Висновки. Учень у школі повинен розвиватися як творча особистість, яка здатна реалізувати в житті свої потенційні можливості та здібності і може адаптуватися до швидких змін у житті. Це складний процес подолання перешкод на шляху до самовираження та самореалізації. Школа має підтримувати учнів на цьому шляху формування самостійної та відповідальної за свої вчинки особистості, яка може управляти своїм життям. Цьому сприяє розвиток творчості учнів, оскільки творчість дає можливість ефективного функціонування у професійному та особистісному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Швай Р. І. Формування творчої особистості з позицій системного підходу *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія педагогічна*. 2009. Вип. 15. С. 334 – 337.
3. Швай Р. І. Використання тренінгу творчості у процесі навчання фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 2011. Вип. 89. С. 199 – 202.
4. Gębuś D. Nauczanie twórczości – uczeń jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego. *Podstawy Edukacji*. 2010. 3, S. 325 – 343.
5. Dobrołowicz W. Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995. 240 s.
6. Kozielski J. Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna. Warszawa. PWN, 1987. 338 s.
7. Popek S. Kwestionariusz twórczego zachowania KANE. Lublin. UMCS, 2008. 84 s.
8. Rogers C. O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię. Poznań Dom Wydawniczy, Rebis, 2002. 502 s.
9. Szmidt K. Pedagogika twórczości. Gdańsk: GWP, 2007. 424 s.

REFERENCES

1. Dimitrova-Burlaienko S. D. Heneza poniatia «kreatywna kompetentnist» u kontekstii psykhologo-pedahohichnykh doslidzhen [The genesis of the concept of 'creative competence' in the context of psychological and pedagogical research]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykhohohiia»*. Kharkiv, 2017. V. 58. S. 3 – 14. [in Ukrainian].
2. Shvay R.I. Formuvannia tvorchoi osobystosti z pozytsii systemnoho pidkhodu [Formation of a creative personality from the standpoint of a systems approach]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu: Seriiia pedahohichna*. 2009. V. 15. S. 334 – 337. [in Ukrainian].
3. Shvay R. I. Vykorystannia treninhu tvorchosti u protsesi navchannia fizyky. [The use of creativity training in the process of teaching physics]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriiia: pedahohichni nauky*, 2011. V. 89. S. 199 – 202. [in Ukrainian].
4. Gębuś D. Nauczanie twórczości – uczeń jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego. [Learning creativity - learning a very active subject of the didactic process]. *Podstawy Edukacji*. 2010. 3. S 325 – 343. [in Polish].

5. Dobrołowicz W. Psychodydaktyka kreatywności. [Psychodydactics of creativity]. Warszawa. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995. 240 s. [in Polish].
6. Koziński J. Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna [The concept of transgressive man. Psychological analysis]. Warszawa. PWN, 1987. 338 s. [in Polish].
7. Popiek S. Kwestionariusz twórczego zachowania KANE. [KANE Kwestionariusz dórczego zachowania]. Lublin. UMCS, 2008. 84 s. [in Polish].
8. Rogers C.R. O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię. [About the attitude of the person. Therapists' views on psychotherapy]. Poznań Dom Wydawniczy Rebis, 2002. 502 s. [in Polish].
9. Szmidt K. Pedagogika twórczości. [Educational pedagogy]. Gdańsk. GWP, 2007. 424 s. [in Polish].

УДК 373.3.016:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-40>**Марина ШЕВЧУК,***orcid.org/0000-0002-6402-7400*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *m.a.shevchukk@gmail.com*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті акцентується увага на актуальності компетентнісного підходу в освіті. Автор аналізує погляди вчених на сутність поняття «компетентність» і зазначає, що місія школи сьогодні полягає у формуванні ключових компетентностей учнів. Серед одинадцяти ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті початкової освіти, формування інформаційно-комунікаційної компетентності у наш час стає одним з пріоритетних напрямків розвитку сучасної освіти. У статті розкрито сутність інформаційно-комунікаційної компетентності, охарактеризовано її структурні компоненти, сформульовано вимоги, яким має відповідати дана ключова компетентність і розглянуто сфери, в яких виявляється інформаційно-комунікаційна компетентність молодших школярів. Автор зауважує, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової компетентності особистості молодшого школяра включає в себе засвоєння досвіду діяльності на основі емоційно-ціннісного орієнтування особистості і пов'язане з різними видами інформаційної діяльності учнів молодшого шкільного віку. Також розкрито сутність та структуру інформаційної діяльності в початковій школі, а формування умінь здійснювати інформаційну діяльність виступає одним з основних завдань, що реалізується вчителем. При цьому він зобов'язаний створити умови для оволодіння технологією її здійснення. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає системність процесу її формування і передбачає оволодіння учнями початкової школи цілим комплексом вмінь. Враховуючи структурну побудову інформаційно-комунікаційної компетентності, автор виділяє основні сфери даного феномену в початковій школі: знаннєвий вимір, діяльнісний вимір та практичний вимір і наголошує на взаємозв'язку з ключовою компетентністю – навчання протягом життя.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційна діяльність, молодші школярі.

Maryna SHEVCHUK,*orcid.org/0000-0002-6402-7400*

Associate Professor at the Department of Pedagogy

Nizhyn Gogol State University

(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *m.a.shevchukk@gmail.com*

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE AS A KEY COMPETENCE OF A JUNIOR SCHOOLCHILD

The article focuses on the relevance of the competency approach in education. The author analyzes the views of scientists on the essence of the concept of «competence» and notes that the mission of the school today is to form key competencies of students. Among the eleven key competencies defined in the State Standard of Primary Education, the formation of information and communication competence in our time is becoming one of the priorities of modern education. The article reveals the essence of information and communication competence, describes its structural components, formulates the requirements that must meet this key competence and considers the areas in which the information and communication competence of junior high school students. The author notes that the formation of information and communication competence as a key competence of the personality of a junior school student includes the acquisition of experience based on emotional and value orientation of the individual and is associated with various types of information activities of primary school students. The essence and structure of information activities in primary school are also revealed, and the formation of skills to carry out information activities is one of the main tasks implemented by the teacher. At the same time, he is obliged to create conditions for mastering the technology of its implementation. Information and communication competence involves the systematic process of its formation and involves the mastery of primary school students a set of skills. Given the structural structure of information and communication competence, the author identifies the main areas of this phenomenon in primary school: the knowledge dimension, activity dimension and practical dimension and emphasizes the relationship with the key competence - lifelong learning.

Key words: competence, key competence, information and communication competence, information activity, junior schoolchildren.

Постановка проблеми. Особливості ХХІ століття вимагають від сучасної школи формування високоосвіченої, суспільно активної, творчої, конкурентоспроможної молодшої людини, яка не лише багато знає, а й застосовує знання як життєвий інструмент, генерує нові ідеї, незалежна у поведінці та судженнях, здатна до творчого і критичного мислення, приймає нестандартні рішення, володіє комунікативними здібностями, використовує свій потенціал для самореалізації, тобто впевнено відповідає на виклики нового тисячоліття. Формування такої особистості потребує оволодіння учнями оптимальним комплексом інтегрованих знань і способів діяльності, які сьогодні виступають показниками універсальності освіти. У такому разі побудова якісної освіти сьогодні пов'язана з трансформацією основних освітніх стандартів у сферу компетентнісних вимог.

Отже, сучасна місія закладу освіти полягає у створенні умов для набуття здобувачами освіти ключових (життєвих) компетентностей, які дадуть їм змогу успішно самореалізуватись у суспільстві.

Аналіз досліджень. Основи компетентнісної освіти досліджували Н. Бібік, Т. Бодрова, В. Болотов, Г. Голуб, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Є. Рогов, І. Родигіна, Є. Сахарчук, Г. Селевко, В. Сериков, В. Синенко, Ю. Татур, А. Хуторської, І. Черемис та ін. Зокрема, А. Хуторської та В. Краєвський вважають, що компетентність дає змогу обґрунтовано судити про певну сферу діяльності та ефективно діяти в ній (Краєвський, Хуторської, 2003).

А. І. Зимня та Т. Сахарова компетентністю називають складне особистісне утворення, суб'єкту якість людини, властивість її внутрішнього світу, яка визначає успішне виконання будь-якої діяльності (Зимня, Сахарова, 1991).

На думку О. Дубасенюк, компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей (Дубасенюк, 2010: 11).

Ю. Татур пов'язує компетентність із здатністю реалізовувати на практиці потенціал успішної творчої (продуктивної) діяльності, усвідомлення значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності та потреби її постійного удосконалення (Татур, 2004: 23).

Отже, компетентність сьогодні виступає системоутворюючим поняттям сучасної освіти і визначається як здатність ефективно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, задовольняти соціальні та особистісні потреби і здійснювати складну культуродоцільну діяльність.

Слід зазначити, що особлива увага приділяється формуванню ключових або життєвих компетентностей як тих, які забезпечують успішну життєдіяльність особистості.

Таким чином, враховуючи вищезазначене визначення поняття «компетентність», під ключовою компетентністю можна розуміти спеціально структурований комплекс властивостей особистості, що дає змогу ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності та належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Ключові компетентності, які формуються під час засвоєння змісту всіх предметів і галузей освіти, виступають загальним результатом засвоєння учнем всього змісту середньої освіти, який полягає в опануванні певного набору способів діяльності як досвіду інтеграції різних результатів освіти (знань, умінь, навичок, цінностей, моделей поведінки тощо).

Також перед учителем стоїть завдання навчити учня разом із засвоєнням базових знань самостійно оволодівати новою інформацією, виробити потребу в навчанні впродовж життя; навчити особистість використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності.

У Державному стандарті початкової освіти виділено 11 ключових компетентностей і зазначено, що кожна освітня галузь забезпечує формування ключових компетентностей.

Відповідно реалізація інформатичної освітньої галузі сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової компетентності особистості молодшого школяра.

Отже, формування інформаційно-комунікаційної компетентності у наш час стає одним з пріоритетних напрямків розвитку сучасної освіти.

У такому разі **метою статті** є визначення сутності, особливостей інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційна компетентність пов'язана з опануванням основ цифрової грамотності для розвитку і спілкування, розвитком здатності безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова передбачає: впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів для розв'язання задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; побудову інформаційних моделей й дослідження їх за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій; оцінювання процесу й досягнутих результатів технологічної діяльності.

У структурі інформаційно-комунікаційної компетентності можна виділити певні складові компоненти: технологічний, дослідницький, моделювальний, методологічний, алгоритмічний.

Технологічний компонент характеризується володінням сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій (пристроями і пакетами) для розв'язування проблем у сьогоденному інформаційному суспільстві; усвідомленням комп'ютера як універсального автоматизованого робочого місця для будь-якої професії.

Дослідницький компонент передбачає застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у наукових дослідженнях в різних галузях знань (математика, природознавство, суспільствознавство, естетична культура, мова і література, технології, здоров'я і фізична культура); усвідомлення комп'ютера як універсального технічного засобу автоматизації навчальних досліджень; опанування автоматизації навчальних досліджень загального призначення та за профілем навчання.

Алгоритмічний компонент пов'язаний з володінням базовими поняттями теорії алгоритмів, базовими алгоритмами і сучасними засобами конструювання алгоритмів; усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів і як універсального засобу конструювання алгоритмів; опанування сучасними системами розробки програмного забезпечення, у тому числі візуального, алгоритмічного.

Моделювальний компонент — це здатність застосовувати базові поняття теорії моделей у комп'ютерному моделюванні, розуміння комп'ютера як універсального засобу інформаційного моделювання; оволодіння професійними пакетами комп'ютерного моделювання для різних освітніх галузей та навчальних предметів (математики, природознавчих, суспільнознавчих тощо).

Методологічний компонент — усвідомлення необмежених можливостей та можливих мето-

дологічних, технологічних, етичних обмежень застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання соціально й індивідуально значущих задач сьогодні й у майбутньому; сприйняття комп'ютера як основи інтелектуального технологічного оточення.

Інформаційно-комунікаційна компетентність має відповідати певним вимогам, а саме, бути: *універсальною* (різномірне, різнохарактерна); *широкого функціоналу дії* (характеризується розв'язанням проблем в різних сферах життєдіяльності людини: повсякденне, професійне, особистісне, соціальне життя); *багатокомпонентною* (стосуватися різних властивостей особистості); *високо інтелектуальною* (потребувати розвитку образного, абстрактного, критичного мислення, навиків рефлексії, володіння мисленневими операціями); *інтегральною* (охоплювати різні аспекти актуальної проблематики в освіті); *надпредметною* (давати змогу розв'язувати проблеми різних освітніх галузей).

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає формування чотирьох сфер особистості: сфера пізнання, яка фіксується у знаннях як результату пізнавальної діяльності; практична сфера, яка виявляється у здійсненні певних способів дій; сфера творчості, яка дає змогу знаходити вихід з проблемних ситуацій; емоційно-ціннісна сфера, яка визначає напрямки особистісних орієнтацій.

Інформаційно-комунікаційна компетентність - соціальна за своєю сутністю та змістом (здійснюється в соціумі, характеризується комунікативною взаємодією суспільством), опосередковується використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Крім того, даний вид компетентності може проявитися в трьох основних сферах: *повсякденному житті* (як результат інформаційної поведінки та взаємодії, прийняття рішень у життєвих ситуаціях тощо); *освітньому процесі* (як результат діяльності в типових і модельних ситуаціях, а також у зв'язку з інформатизацією освіти); *виробничій діяльності* (у зв'язку з її інформатизацією).

Слід зазначити, що інформаційно-комунікаційна компетентність вимагає навичок самостійної та рефлексивної діяльності, вмінь застосовувати інтерактивний простір, працювати в гетерогенних соціальних групах.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової компетентності особистості молодшого школяра пов'язане з виконанням інформаційної діяльності і передбачає засвоєння досвіду такої діяльності на ґрунті емо-

ційно-ціннісного ставлення до неї особистості учня початкової школи.

Інформаційна діяльність характеризується використанням інформаційних процесів для досягнення мети завдяки взаємозв'язку одержувача інформації та її джерела. Вектор взаємодії в інформаційній діяльності спрямований від учня до вчителя, або до іншого школяра, або до засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Реалізація визначеної взаємодії відбувається через виконання певних інформаційних дій (пошук, збереження, передавання інформації тощо).

Структура інформаційної діяльності відповідає загальній структурі діяльності. До компонентів структури інформаційної діяльності, на нашу думку, слід віднести потребу, мотив, мету, завдання, предмет, форми, методи, засоби її здійснення, результат і рефлексію.

Інформаційна діяльність може здійснюватися як індивідуально учнем в якості суб'єкта даного процесу, так і в групі або колективно усім класом.

Формування умінь здійснювати інформаційну діяльність є одним з основних завдань, що реалізується вчителем. Результативність інформаційної діяльності школярів залежить від створення вчителем умов оволодіння технологією її здійснення. Достатньо ефективними сьогодні є методи групової роботи, способи диференційованого навчання, ігрові та інтерактивні форми роботи, проектні технології.

Отже, інформаційно-комунікаційна компетентність в умовах інформатизації суспільства виступає однією з найважливіших ключових компетентностей школярів. Учні опановують роботу з інформацією, а саме навчаються: працювати з різноманітними фрагментами тексту, порівнювати їх, знаходити загальний зміст, проводити конкретизацію понять, здобувати додаткову інформацію, опановувати основи аналізу творів, визначати мету. Все це сприяє зростанню активної творчої особистості, її інтелектуальному розвитку, формуванню умінь застосовувати нові знання, діяти, прагненню саморозвитку, озброює практичними навичками пошукової та науково дослідної діяльності, прикладними вміннями виконання різних видів робіт з навчальних дисциплін, моделювання власного шляху розвитку.

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає системність процесу її формування, а саме: засоби інформаційно-комунікаційних технологій мають бути доступними для учнів і вчителів у будь-який момент їхньої життєдіяльності (в освітньому процесі, домашній підготовці завдань, у бібліотеках тощо); у закладах загальної серед-

ньої освіти мають діяти навчальні програми з інформатики від 1 (2)-го класу до випускного класів; у закладах загальної середньої освіти мають бути у наявності програмні засобами, основу яких складають ОС Windows, MS Office, фахові предметні пакети.

Таким чином, враховуючи вищезазначене інформаційно-комунікаційна компетентність молодших школярів може розглядатися як здатність учнів розв'язувати проблемні ситуації власної життєдіяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Опанування інформаційно-комунікаційної компетентності учнями початкової школи передбачає: здатність ефективно використовувати комп'ютер та комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, які пов'язані з пошуком, відбором, зберіганням, передаванням та поданням інформації; потребою вирішувати задачі інформаційного спрямування шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій; готовністю застосовувати на практиці основи теорії алгоритмів; здатність встановлювати комунікативні зв'язки за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів для спільного виконання різноманітних завдань; сформованість навиків безпечної роботи в системі Інтернет.

Враховуючи структурну побудову інформаційно-комунікаційної компетентності, можна виділити основні сфери даного феномену в початковій школі: знаннєвий вимір, діяльнісний й вимір та практичний вимір.

Знаннєвий вимір характеризується: розумінням понять «повідомлення», «інформація», «інформаційні процеси», уявленням про особливості подання повідомлень та збереження інформації на певних носіях; усвідомленням призначення комп'ютера та його окремих складових; розумінням того, що називається Робочим столом, програмою, вікном програми та меню; усвідомленням призначення графічного редактора, правил роботи за комп'ютером, використання програм підтримки вивчення навчальних предметів в освітньому процесі; розумінням сутності понять «команда», «алгоритм», середовища виконання алгоритмів.

Діяльнісний вимір містить три групи вмінь.

Технологічні вміння стосуються вмикання та вимикання комп'ютера; вибору об'єктів та переміщення їх за допомогою миші; виконання операцій з вікнами; запуск програми для виконання завдань та завершення роботи з нею; застосування клавіатури набору слів, фраз, речень, смислового тексту, тексту із символами; створення малюн-

ків у середовищі графічного редактора; роботи з комп'ютерними програмами на підтримку опанування змісту інших навчальних предметів; створення простих презентацій (3-5 слайдів) під час виконання проєктів.

Телекомунікаційні вміння пов'язані з використанням електронної пошти (отриманням, створенням та розсилкою електронних листів), виконанням пошукових операцій в системі Інтернет (знаходження і збереження зображень, текстів за визначеною тематикою).

Алгоритмічні вміння характеризуються складанням алгоритмів у повсякденному житті, виконанням алгоритмічних завдань інших навчальних предметів (математики, української мови тощо); аналізом текстів задач; розробкою та виконанням найпростіших алгоритмів для виконавців у визначеному середовищі.

Практичний вимір передбачає: співпрацю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у різних групах з метою ефективного вирішення задач комплексного характеру; здійснення комп'ютерної підтримки вивчення інших предметів початкової школи; виконання різноманітних творчих завдань як у процесі роботи з прикладними розвивальними програмами (конструктори, кросворди, логічні ігри); відчуття особистісної потреби у використанні інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання різних типів навчальних та життєвих задач.

Інформаційно-комунікаційна компетентність тісно пов'язана з ключовою компетентністю –

навчання впродовж життя, оскільки у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодші школярі навчаються ставити цілі та визначати завдання інформаційної діяльності, шукати та опановувати нові знання, формувати практичні вміння, що стосуються способів розв'язання проблем власної життєдіяльності, виявляти творчі здібності під час роботи з проблемними ситуаціями, знаходити, аналізувати, зберігати та передавати необхідну інформацію, проєктувати, змінювати та використовувати її, працювати з навчальними об'єктами, визначати їх ознаки (суттєві та несуттєві), об'єднувати об'єкти в групи за певними критеріями, виконувати комплексні завдання за допомогою комунікації, прагнути до продуктивної діяльності.

Висновки. Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова компетентність молодших школярів передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування. В умовах інформатизації освіти вона набуває особливої актуальності, оскільки оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю інтенсифікую освітній процес та підвищує ефективність навчання учнів молодшого шкільного віку в усіх освітніх галузях.

У такому разі подальші наукові розвідки мають здійснюватися у напрямку удосконалення методичного забезпечення процесу оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий кур'єр*. 2018. № 38. 43 с.
2. Дубасенюк, О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. пр. молодих дослідників; за заг. ред. О.С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир, 2010. С. 10–16.
3. Зимняя, И.А., Сахарова, Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку. *Иностр. языки в школе*. 1991. № 3. С. 9–12.
4. Краевский, В.В., Хуторской, А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
5. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высш. образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education date of pedagogical sciences]: zatv. postanovoїu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. *Uriadovyi kurier*. 2018. № 38. 43 s. [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia. [Competence approach in teacher training.] *Formuvannia estetychnoi kompetentnosti osobystosti zasobamy narodoznavstva : zb. nauk. pr. molodykh doslidnykiv; za zah. red. O. S. Bereziuk, L. O. Hlazonovoi. Zhytomyr ((Zhytomyr)), 2010. S. 10–16. [in Ukrainian].*
3. Zymniaia, Y.A., Sakharova, T.E. Proektnaia metodyka obucheniya anhlyiskomu yazyku. [Project methodology for teaching English]. *Ynostr. yazyky v shkole*. 1991. № 3. S. 9–12. [in Russian].
4. Kraevskiy, V.V., Khutorskoi, A.V. Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedahohyka*. 2003. № 3. S. 3–10. [in Russian].
5. Tatur, Yu. H. Kompetentnost v strukture modely kachestva podhotovky spetsyalysta [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. *Vyssh. obrazovanye sehodnia*. 2004. № 3. S. 20–26. [in Russian].

Юлія ШИЙКА,

orcid.org/0000-0003-2474-0479

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) *yuliia.i.shyika@lpnu.ua*

Лілія КРІЛЕВИЧ,

orcid.org/0000-0002-0699-0020

студентка магістратури кафедри прикладної лінгвістики
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) *lilia.krilevych@gmail.com*

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИСГРАФІЇ З ПОЗИЦІЇ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

Стаття містить інформативну базу для розуміння і вивчення проблеми, пов'язаної з порушенням писемного мовлення, а саме конкретного розладу, що відноситься до ряду когнітивних порушень – дисграфії. У цій статті проаналізовано теоретичні засади до розуміння цієї проблеми, що базуються на емпіричних дослідженнях та працях вітчизняних та іноземних психолінгвістів і когнітивістів. В західній науці порушення письма та читання узагальнюються одним терміном – «дислексія», оскільки ці проблеми зазвичай проявляються у сукупності. Тому поняття «дисграфія» розглядається частково в межах поняття «дислексія» і в той же час воно чітко описане та конкретизується. Підкреслюється складність письма як психологічного процесу, за який відповідають різні когнітивні механізми мозку людини. Беручи до уваги це, можемо стверджувати, що дослідження проблеми дисграфії нерозривно пов'язане з аналізом когнітивних функцій мозку людини. Пізнавальними чи когнітивними функціями називають складні процеси, що відбуваються в головному мозку і відповідають за взаємодію з навколишнім світом. Перш за все, когнітивні розлади – це специфічні порушення, що відбуваються в пізнавальній сфері індивіда і включають такі симптоми: зниження пам'яті та уваги, часткове зниження розумової працездатності та інших когнітивних процесів мозку в порівнянні з персональною нормою кожного індивіда. Аналізуючи це, важливо чітко розмежовувати нездатність до письма та просто неписьменність чи іншими словами неграмотність. Розуміння цих понять дозволяє робити правильні висновки щодо постановки проблеми і подальшого її вирішення. Дана стаття розкриває ці поняття і на основі різних психолінгвістичних класифікацій, що існують у сучасній когнітивній науці, має на меті вирізнити конкретні ознаки, що дозволяють виявити проблему дисграфії у дітей і дорослих.

Ключові слова: дисграфія, дислексія, когнітивні функції, когнітивні розлади.

Yuliia SHYIKA,

orcid.org/0000-0003-2474-0479

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the Applied Linguistics
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) *yuliia.i.shyika@lpnu.ua*

Lilija KRILEVYCH,

orcid.org/0000-0002-0699-0020

Masters Student at the Department of the Applied Linguistics
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) *lilia.krilevych@gmail.com*

ANALYSIS OF DYSGRAPHIA PROBLEM FROM COGNITIVE PERSPECTIVE

An article includes the informative base needed for understanding and studying the problem related to the disorder of written speech and which refer to the range of specific cognitive disorders – dysgraphia. In this article theoretical principles to understanding such problem are analyzed basing on empirical researches of domestic and foreign psycholinguists and cognitivists. In western science writing and reading disorders are generalized by single notion “dyslexia” since these problems in most cases appear together. So that the notion “dysgraphia” is partially studied in the terms of the notion “dyslexia” and at the same time it is vividly described and concretized. The complexity of writing

process as psychological one is highlighted and for which different cognitive mechanisms of human brain are responsible. Taking this into consideration we can state that researching on dysgraphia problem is directly related to the analysis of cognitive functions of human brain. Cognitive functions are those of complex ongoing processes in human brain and are responsible for interaction with the world. First of all cognitive disorders are the specific disorders in person's cognitive sphere and include such symptoms: attention and memory loss, partial reduction of mental capacity and other cognitive processes in comparison to person's personal norms. Analyzing this, it is important to separate the inability to write and simple illiteracy. The understanding of these notions allows us to make appropriate conclusions on given problem and its further solving. The given article explains such notions and on the basis of different psycholinguistic classifications existing in modern cognitive science intends to distinguish the features which help to reveal the problem of dysgraphia in children and adults.

Key words: *dysgraphia, dyslexia, cognitive functions, cognitive disorders.*

Постановка проблеми. Виявлення та подолання проблеми дисграфії у дитячому віці потребує попереднього базисного опрацювання та забезпечення теоретичною базою у галузі психолінгвістики. Дисграфія є одним з розладів, пов'язаних з порушеннями конкретних когнітивних функцій, а саме тих, що відповідають за процес письма. Проблема полягає також у тому, що дане порушення не залежить ні від рівня інтелекту, ні від педагогічних методів навчання, що значно ускладнює завдання тим, хто досліджує, вивчає та знаходить шляхи вирішення цієї проблеми. Психолінгвістика має безпосереднє відношення до дисграфії, оскільки розглядає її з позиції когнітивного підходу.

Аналіз досліджень. Виявленню та вивченню проблеми дисграфії присвячені праці вітчизняних та іноземних дослідників у сфері когнітивістики, психолінгвістики та безпосередньо медицини, а саме Р. Д. Дейвіса, Е. М. Брауна, М. Дж. Сноулінг, Б. Ріддік, В. В. Тарасун, Н. В. Чередніченко, Л. С. Журавльової, А. Н. Корнева, І. Р. Лалаєвої та багатьох інших. Дослідження показують, що вищеописана проблема нерідко пов'язана з іншим розладом – дислексією та її проявами, загальною нездатністю до навчання, що відповідно є частиною когнітивних порушень. Подальший аналіз поставленої проблеми буде розвиватися зокрема у межах поняття дислексії та на основі різноманітних досліджень по цій темі.

Об'єктом дослідження виступає поняття «дисграфії», як психолінгвістичного явища. *Предметом дослідження* виступає інтерпретація цього поняття у розрізі сучасної когнітивної науки.

Мета дослідження полягає у розгорнутому вивченні та аналізі дисграфії та категоризації ознак, що характеризують дане порушення, з точки зору когнітивного підходу. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) розкриття поняття дисграфії з лінгвістичної точки зору ;
- 2) виявлення передумов і причин виникнення дисграфії;

3) аналіз низки психолінгвістичних класифікацій та ідентифікація ознак даного порушення.

Виклад основного матеріалу. Глобальними дослідженнями проблеми дисграфії займалися науковці ще у 18 -19 ст, хоча це явище не було настільки конкретизованим, отже і виявити таку патологію було значно складніше, ніж у сучасних умовах. Одним з перших, хто наголосив на проблемах порушення читання та письма, як самостійну патологію мовленнєвої діяльності, був А. Куссмауль (1877). Важливо те, що порушення письма та читання вважались такими, що входять до ряду однакових розладів. І справді, обидва відхилення можна з впевненістю назвати когнітивними та пов'язаними з мовленнєвою діяльністю як такою. В період 19-20 століть вважалось, що ці відхилення є одними із проявів загальної розумової недорозвиненості та спостерігались у дітей з відсталим розумовим розвитком. За роки досліджень, що відбувались у сфері психолінгвістики, зокрема у розгляді конкретної проблеми дисграфії, наука дійшла безпосереднього висновку, що дана проблема є самостійною, незалежною та непов'язаною з розумовою відсталістю. Можна вважати, що таке твердження значно полегшує роботу тим, хто має справу з подоланням дисграфії. Однак у розрізі сучасності існують різноманітні класифікації та характерні ознаки цього порушення, тому його виявлення і подолання все одно є завданням не з легких. Перш за все, потрібно точно знати, що саме стоїть за поняттям «дисграфія» та як його пояснює сучасна наука.

Дисграфія – це стійке порушення письма, непов'язане з незнанням граматичних правил, а обумовлене недорозвиненням або частковою поразкою тих мозкових механізмів, які відповідають за складний процес письма [Лалаєва, 2007: 143]. Як вже було згадано вище, дисграфія входить до ряду когнітивних порушень, тобто таких, що пов'язані з пізнанням навколишнього світу. Під поняттям «когнітивні розлади» зазвичай мають на увазі порушення роботи одного або декількох когнітивних процесів, що виходять за

межі вікової норми, але при цьому можуть не бути абсолютно вираженими. Когнітивні порушення, головним чином, вважаються патологічним станом, результатом якого трансформації на даній стадії не вичерпуються лише віковими процесами. Когнітивні порушення можуть бути найрізноманітнішими та зумовленими різними зовнішніми та внутрішніми факторами. Загалом, когнітивні функції мозку є одними з найбільш високоорганізованих функцій людини, що забезпечують цілковиту взаємодію з навколишнім світом. Сюди входять усі процеси, що пов'язані з інформацією, а точніше отримання цієї інформації, розпізнання, обробка, зберігання та передавання.

Отже, з медичної точки зору розуміємо, що когнітивні функції є чи не найсуттєвішими для нормального функціонування людського організму, оскільки нерозривно пов'язані з пізнавальною діяльністю [Корнев, 1997: 286]. Розглянемо детальніше, які це функції та за що відповідають. Когнітивні функції відповідають за:

- комплексну увагу: стійкість уваги, вибірковість уваги, здатність працювати з декількома джерелами інформації одночасно, темп пізнавальної діяльності.
- сприйняття та моторику: зорове сприйняття, зорово-конструктивні здібності.
- здатність до навчання і пам'ять: пам'ять на поточну інформацію, недавню інформацію та дуже віддалену інформацію.
- мовленнєву діяльність: здатність висловлюватись, побудова правильних формулювань.
- планування, прийняття рішень, корекція помилок, інтелектуальна гнучкість.
- соціальний інтелект: впізнавання емоцій і мотивів поведінки оточуючих людей.

Як ми можемо побачити з вищеперерахованих функцій, кожна має свою особливу сферу відповідальності, тому пізнавальні чи когнітивні функції є виконують складні процеси в головному мозку. За допомогою цих процесів здійснюється раціональне осмислення навколишнього світу, взаємозв'язок та взаємодія з ним. Відповідно, дисграфія є передусім когнітивним розладом, що передбачає порушення роботи деяких з вищевказаних функцій.

Дисграфія, як психофізичне явище з'являється у ранньому віці, тому є великою перешкодою для дітей при оволодінні письмом. Однак може виникати у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, збереженим усним мовленням, повноцінним зором і слухом. Недостатня сформованість деяких психічних функцій майже нічим себе не проявляє в повсякденному житті, але створює

серйозні перешкоди при оволодінні письмом. Причиною виникнення дисграфії є незрілість певних психічних функцій, яка є наслідком багатьох причин (несприятливі фактори під час вагітності, травми, стреси, зтяжні або стрімкі пологи, оперативне розродження, родові травми). Нерідко причиною дисграфії може бути генетична обумовленість. Ще частіше такий розлад може зустрічатись у дітей, у яких порушена здатність до зорового сприйняття інформації, присутні певні труднощі відтворення побаченого та прочитаного.

Такі когнітивні розлади нерідко сприймаються за недостатній рівень знань чи неграмотність. Варто пам'ятати, що порушення не виникають самотійно. Вони можуть супроводжуватися іншими станами. До них можна віднести дислексію. Загалом дислексія характеризується частковою нездатністю читати та писати, оскільки ці два процеси взаємопов'язані. Вони обумовлені не до кінця сформованою вищою психічною діяльністю, яка бере участь в процесі обробки інформації [Корнев, 2005: 89]. Особливістю таких порушень є також і те, що попри різноманітні похідні проблеми, здатність до навчання все одно зберігається. Надзвичайно важливим завданням є відрізнити людину з дисграфією від просто неграмотної людини. Для того, щоб це робити правильно, необхідно знати загальні прояви цих порушень. Серед них виділяють наступні загальні прояви:

- типові помилки у процесі письма;
- змішання чи заміна букв;
- загальне зниження концентрації уваги;
- постійне повторення символів чи знаків;
- пропускання голосних чи приголосних букв;
- неправильне вимовляння звуків.

Усі ці порушення є досить явними, але відрізнити їх від безграмотності не так легко. Симптоми вищезгаданих патологій ніколи не бувають короткочасними і проявляються зазвичай в сукупності. Опираючись на це та на вищесказані ознаки, можемо з точністю стверджувати, що дисграфія виявляє себе не просто у різних проявах, а саме у сукупності цих проявів, які не є випадковими чи поодинокими, але спостерігаються систематично або ж на постійній основі [Тарасун, 2007: 150]. Вищезгадані симптоми є досить узагальненими, хоча існують різні погляди на аналіз патологічних помилок, яких припускаються діти під час читання та письма. Основними критеріями відмежування патологічних помилок від непатологічних є: стійкість, здатність закріплюватись та збільшуватись, якщо не проводити спеціальну корекційну роботу. Когнітивісти застосовують

різні принципи аналізу специфічних помилок. До прикладу І. Садовнікова [Садовнікова, 2012: 279] виділяє:

- помилки на рівні букви та складу (помилки звукового аналізу та фонематичного сприйняття; змішування букв за кінетичною схожістю; персеверації та антиципації);

- помилки на рівні слова (окреме написання частин слова; написання разом службових частин мови з наступним або попереднім словом; зміщення меж слів; контамінації; морфемні аграматизми тощо);

- помилки на рівні речення (порушення зв'язку між словами у реченні; відсутність або неправильне позначення меж речення; пропуски, перестановки слів у реченні)

Класифікація помилок, що спостерігаються при такому розладі як дисграфія, представлена Є. Соботович [Соботович, 2003: 160], базується на визначенні принципу письма та враховує причини та механізми допущених помилок. Дана класифікація є розгорненою та дає більші можливості для розпізнання та діагностування патології:

1. *Фонетичні* – це помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом (заміни або змішування на письмі букв, пропуски букв, перестановки, додавання в слова зайвих букв, спотворення звукового складу слова). Причини даних помилок виявляються у порушеннях фонематичного сприймання та вимови звуків, що призводить до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слова.

2. *Графічні та оптико-просторові помилки* проявляються в замінах на письмі букв, схожих за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками:

- заміни графічно схожих букв, що складаються з однакових елементів, які по різному розташовані у просторі;

- неправильне просторове розташування елементів букви;

- заміни букв, які мають однакові елементи, але різняться між собою кількістю елементів або додатковим елементом;

- пропуски елементів, особливо при поєднанні букв, що включають однаковий елемент;

- дописування зайвого елемента літери;

- змішування або заміни букв за кінетичною подібністю;

- дзеркальне написання букв.

Причини та механізми цих помилок полягають у конкретних порушеннях зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорово-моторної координації, зорового та рухового контролю.

3. *Лексико-граматичні помилки*. До цієї категорії входять морфологічні, орфографічні, синтаксичні помилки. Причинами лексико-граматичних помилок можуть бути порушення граматичної будови мовлення (словозміни та словотворення); відсутність чіткого морфологічного аналізу слів.

4. *Пунктуаційні помилки*, до яких належать пропуски розділових знаків та неправильне їх вживання для необхідного інтонаційного оформлення речення. Основною причиною таких помилок є несформованість умінь сприймати інтонаційне оформлення фраз, співвідносити його з основними правилами пунктуації.

5. До *семантичних помилок* відносять заміну одного слова іншим словом, близьким за звучанням чи будь-яким знайомим словом.

Висновки. Аналізуючи праці Т. В. Ахутіна, О. М. Корнєва, Р. І. Лалаєвої, Є. А. Логінової, І. М. Садовнікової, можемо стверджувати, що писемне мовлення є складним системним і водночас довільним психічним процесом, що включає спільну роботу різних аналізаторів. З позиції когнітивного підходу, в основі порушення письма лежить неповна сформованість певних операцій процесу письма та вищих психічних функцій. У якості найважливіших передумов успішного оволодіння писемним мовленням виділяють високий рівень розвитку усного мовлення, мовної здібності, сформованості різних видів сприймання, високий рівень розвитку уваги і пам'яті, здатності до аналітичної діяльності, абстрактних способів діяльності, сформованості загальної поведінки та самоконтролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. *Известия АПН РСФСР*. М. : Издательство АПН РСФСР, 1955. вып. 70. 104-148 с.
2. Голуб Н. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2012. Вип. 21. 58–63 с.
3. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 1. 20 с.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). *Метод. пособие*. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.

5. Корнев А. Н. Современные тенденции изучения дислексии у детей Дефектология. 2005. Вып. 1. 89-91с.
6. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления : учебное пособие. М. : ПАРАДИГМА, 2012. 279 с.
7. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции . М. : Классикс-Стиль. 2003. 160 с.
8. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.

REFERENCES

1. Ananiev B. H. Analiz trudnostei v processe ovladenia detmi chteniem i pismom [Analysis of difficulties in the process of children's reading and writing learning]. Izvestiya APN RSFSR. M. : Izdatelstvo APN RSFSR, 1955. Вып. 70. – 104-148 p. [in Russian]
2. Holub N. Naukovo-teoretychni zasady doslidzhen pysemnoho movlennya ta yoho porushen [Scientific and theoretical research principles of written speech and its disorders] Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology: a collection of scientific papers, 2012, Nr. 21, pp. 58-63 [in Ukrainian]
3. Zhuravlyova L. S. Kompleksnyi analiz porushen pysma u ditei molodshogo shkilnoho viku [Comprehensive analysis of writing disorders of primary school children]. Scientific Journal of Melitopol State Pedagogical University, 2018, Nr. 1, p. 20 [in Ukrainian]
4. Korniev A. N. Narushenie chteniya i pisma u detei (diagnostika, korektsiya, preduprezhdenie) [Reading and writing disorders of children (diagnosis, correction, prevention)]. Metod. Posobiye. SPb. : MiM. 1997. – 286 p. [Russian]
5. Korniev A. N. Sovremennyye tendentsyi izucheniya disleksii u detei [Modern trends in the study of dyslexia of children] Defektology, 2005, Nr. 1, pp. 89-91 p. [in Russian]
6. Sadovnikova I. N. Disgraphiya, disleksiya. Tehnologiya preodoleniya [Dysgraphia, dyslexia. Methods of overcoming] : uchebnoye posobiye. M. : PARADYGMA, 2012. – 279 p. [in Russian]
7. Sobotovych E. F. Rechevoye nedorazvitiye u detei i puti yego korektsyyi [Speech aphasia of children and ways to correction]. M. : Klassiks-Stil. 2003. – 160 p. [in Russian]
8. Tarasun V. V. Pysemne movlennya: Zapobihannya i korektsiya porushen [Writing: prevention and correction of disorders]. K. : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. 2007. – 150 p. [in Ukrainian]

UDC 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-42>**Anzhelina SHYSHKO,***orcid.org/0000-0003-3932-1541**PhD in Pedagogy,**Associate Professor at the Department of English Philology and Translation**Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University**(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) shishko.angela@gmail.com***Halyna LUKANSKA,***orcid.org/0000-0001-8990-8573**Senior Lecturer at the Department of Social Work and Language Training**Kremenchuk Institute of Alfred Nobel University**(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) galinamalcko@gmail.com*

SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS E-LEARNING TECHNOLOGY INSTRUMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING

The article deals with the study of foreign languages distance learning peculiarities, in particular, implementation of synchronous and asynchronous E-learning technology instruments, approaches to their definitions, advantages and disadvantages. The topicality of this research is predetermined by the urgent necessity to reform the Ukrainian system of education considering the current requirements. In the result of the research conducted it has been established that traditional distance and e-distance learning are the most actively used models of the modern Ukrainian educational process. However, due to the number of advantages and possibilities the form of blended learning is getting more widespread. Availability and popularity of these forms is explained by the factors that have favourable effect on the process of foreign languages learning and its efficiency (opportunity of individual choice, possibility of self-control, cooperation etc.). One of the main functions, realized by a teacher, is the function of control that is embodied during distance learning by the test, education, development and forming functions. Types of control are distinguished also by the temporal signs (diagnostic, current, periodic and final). The most common control methods during any foreign language distance learning have been presented basing on the above-mentioned data. Having studied theoretical and practical aspects of this form of learning the main criteria for choosing the means of e-learning organizing to make them maximally effective, motivating and interesting for students have been defined. Taking into consideration the experience of teachers at the current stage of e-systems implementation the most popular among them according to some criteria have been identified and specific instrument and applications to make the process of learning more successful, productive and comfortable have been proposed.

Key words: *traditional distance learning, e-distance learning, distance learning technologies, synchronous and asynchronous instruments, types of control, blended learning.*

Анжеліна ШИШКО,*orcid.org/0000-0003-3932-1541**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри англійської філології та перекладу**Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського**(Кременчук, Полтавська область, Україна) shishko.angela@gmail.com***Галина ЛУКАНСЬКА,***orcid.org/0000-0001-8990-8573**старший викладач кафедри соціальної роботи та мовної підготовки**Кременчуцького інституту Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»**(Кременчук, Полтавська область, Україна) galinamalcko@gmail.com*

СИНХРОННІ ТА АСИНХРОННІ ІНСТРУМЕНТИ ТЕХНОЛОГІЇ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей вивчення іноземних мов в умовах дистанційного навчання, зокрема, впровадження синхронних та асинхронних інструментів електронної технології навчання, підходів до

їх визначення, переваг та недоліків. Актуальність даного дослідження зумовлена нагальною потребою реформування української освітньої системи з урахуванням вимог сучасності. Встановлено, що найбільш вживаними моделями сучасного освітнього процесу України є традиційне дистанційне та електронно-дистанційне навчання. Однак, зважаючи на ряд та переваг та можливостей, все більшого поширення набуває змішана форма навчання. Наявність та популярність цих форм пояснюється чинниками, які сприятливо впливають на процес вивчення іноземних мов та його ефективність (можливість індивідуального вибору, самоконтролю, співпраці тощо). Однією з основних функцій, що реалізується викладачем, є функція контролю, яка під час дистанційного навчання втілюється тестувальною, виховною, розвиваючою та формуючою функцією. Види контролю виокремлюють за часовими ознаками (діагностуючий, поточний, періодичний та підсумковий). На основі вищезазначених даних були представлені найпоширеніші методи контролю під час дистанційного навчання іноземної мови. Вивчивши теоретичні та практичні аспекти цієї форми навчання, визначено основні критерії вибору засобів організації електронного навчання для досягнення їх максимальної ефективності, вмотивованості та цікавості для студентів. З урахуванням досвіду викладачів на сучасному етапі впровадження електронних систем були визначені найпопулярніші серед них за певними критеріями та запропоновано конкретні інструменти та додатки для того, щоб зробити процес навчання більш успішним, продуктивним та комфортним.

Ключові слова: традиційна форма дистанційного навчання, електронна форма дистанційного навчання, технології дистанційного навчання, синхронні та асинхронні інструменти, типи контролю, змішане навчання.

Introduction. In recent decades, the use of technology and multimedia for learning foreign languages, including distance learning, has expanded significantly, mainly due to the desire of students to acquire knowledge, despite the time and space constraints. Therefore, the support of distance learning, the accumulation of pedagogical and methodological experience for its further development by both public and private educational organizations and institutions around the world has become extremely important. Ukraine is not an exception, and recent developments and challenges faced by the educational system at all levels clearly demonstrate the urgent need to implement appropriate reforms for distance and innovative learning that meet modern requirements and ensure the implementation of basic educational programs with high efficiency.

Related works and research analysis. The works of both foreign and domestic scientists, in particular such as J. Adams, F. Bodendorf, S. Thorne, M. Burns, J. Payne, Yunsheng Zhong, V. Egorov, V. Khrapchenkov, G. Hoppe, J. Kettunen, A. Andreeva, V. Vashchenko, K. Kolos, V. Kuklev, V. Bykov, V. Kuharenko, V. Rybalko, N. Syrotenko, I. Robert and others, are devoted to the study of theoretical and practical aspects of distance learning.

There are many approaches and interpretations of the term «distance learning». For example, according to the Ukrainian Pedagogical Dictionary, «distance learning is a form of learning when communication between a lecturer and a student or a teacher and a pupil takes place through correspondence, tape, audio and video cassettes, computer networks, cable and satellite television, telephone or fax, etc» (Honcharenko, 1997).

I. Robert defines the term «distance learning» as a process of interactive cooperation between a student, a teacher and an interactive source of information, during which knowledge, skills and competences are

transferred, that is carried out in the conditions of information and communication technologies implementation (Robert, 2014).

So, having analyzed the available author's definitions and definitions from dictionaries, we can make the conclusion that the main components of the distance learning concept are the subjects of the process, the components of the educational process (learning tools, organizational and control methods) and means of information and communication technologies.

At present moment two models of distance learning organization are widely used in the Ukrainian educational process. They are defined by V. Bykov as traditional distance learning (the process that is carried out mostly asynchronously in time and is implemented by the provision of educational materials by mail or telephone) and e-distance learning (the process that is carried out both asynchronously and synchronously, the subjects of the process communicate and exchange educational materials exclusively by means of information and communication technologies (Bykov, 2009).

The most popular online educational areas at the moment are the following: IT-Education (Study of Programming, Data Science, Project Management, Tester Courses), creative professions, Marketing (SMM, SEO etc.), Sales and Motivational Courses for Entrepreneurs, Personal Development and Foreign Languages (27 Best Online Learning Platforms, 2020).

The purpose of the research. Taking into consideration special relevance of distance learning in the contemporary Ukrainian educational process, the purpose of the work is to study the main peculiarities of its traditional and e-distance learning models, to investigate its available technologies and tools, to analyze the level of its main educational functions realization and suggest the most appropriate resources to

make the process of foreign language learning more successful, productive and comfortable.

Presentation of the main material. Distance learning technologies represent a variety of new opportunities for foreign languages teaching and allow to expand teaching methods significantly. However, it is important to review these distance learning options for ability levels, as these systems may create different constraints on the learning process. Thus, in particular, the lack of direct bilateral interaction, that is characteristic to many distance educational programs, contradicts the goals of foreign language teaching, while the use of this interaction can create its integrity (for example, strategies that encourage student-teacher dialogue and student autonomy).

Numerous electronic devices, platforms, many social networks (Viber, Skype, WhatsApp), applications (Google Duo, Google Meet, Zoom, etc.) facilitating distance learning are the main means of e-learning, and the content, technology and services are the three key sectors of modern education. For example, in case of foreign language learning, computer-based programs provide multimedia sounds, videos, graphics, and texts that allow students to delve into the target language and culture.

E-learning technology instruments are divided into two big groups – synchronous (chats, ICQ, SKYPE, interactive boards, video conferencing, etc.) and asynchronous (email, blogs, forums, Twitter, video and audio podcasts, online testing) (UDL System, 2020).

The advantages of online synchronous communication include:

- 1) personal contact with students;
- 2) direct voice contact in distance learning courses;
- 3) spontaneity and insight of language similar to the real environment;
- 4) providing timely support for voice communication by the means of instant feedback from the audience and management;
- 5) immediacy, operational collaboration and personal contacts.

Among the disadvantages of communication of this type we have to mention the following ones:

- 1) fragmentation of the educational process (students may appear in the situations distracting their attention);
- 2) limited communication time (not enough time for reflection);
- 3) the possibility of the problem with planning among people who live in different time zones or who are working;
- 4) the possibility of the need for additional software installation (Thorne S., Payne J., 2005).

The advantages of online asynchronous communication are:

- 1) additional time and opportunity to consider the decision and think over the answer;
- 2) the opportunity for full participation in the communication process at any time;
- 3) the speed of speech can be changed, and students with different language skills can be easily involved in the process of learning;
- 4) the participants of the interaction do not depend on time, place and the planning process;
- 5) the sense of comfort while communicating in writing.

However, it should be noted that the disadvantages in this case are the following factors:

- 1) the participants feel the lack of personal contact and verbal communication;
- 2) group decision-making requires a longer period of time;
- 3) the feedback can be delayed for several days or hours (Thorne S., Payne J., 2005).

The use of Internet technologies in the process of distance learning has a number of positive aspects that can significantly increase the motivation of students – they can strengthen their communication competence, get acquainted with different cultures and improve their necessary skills, such as listening, speaking, reading and writing.

We should also mention an important psychological aspect – during distance learning the level of anxiety decreases, responses are given quickly, and students become more confident. As a result, the use of distance learning helps students to acquire skills of independent work, creates comfortable conditions for creativity, increases creative and intellectual potential through self-organization, improves the ability to imply computer technology and make responsible decisions, creates favorable conditions for taking into account the individual characteristics of creative self-expression in the process of learning and for the development of personality (Lukashenko I., Lutsenko O., 2016).

The choice of the specific distance learning tools belongs to teachers, who, as a rule, try to integrate the Internet with their learning materials and learning styles to create a meaningful learning environment. For example, emails and chats are an important part of communication between students and teachers that also improve writing skills in the language learning process.

Students have the opportunity to increase their accuracy and free autonomous work via the Internet, with some favorable factors influencing this process (Fig. 1).

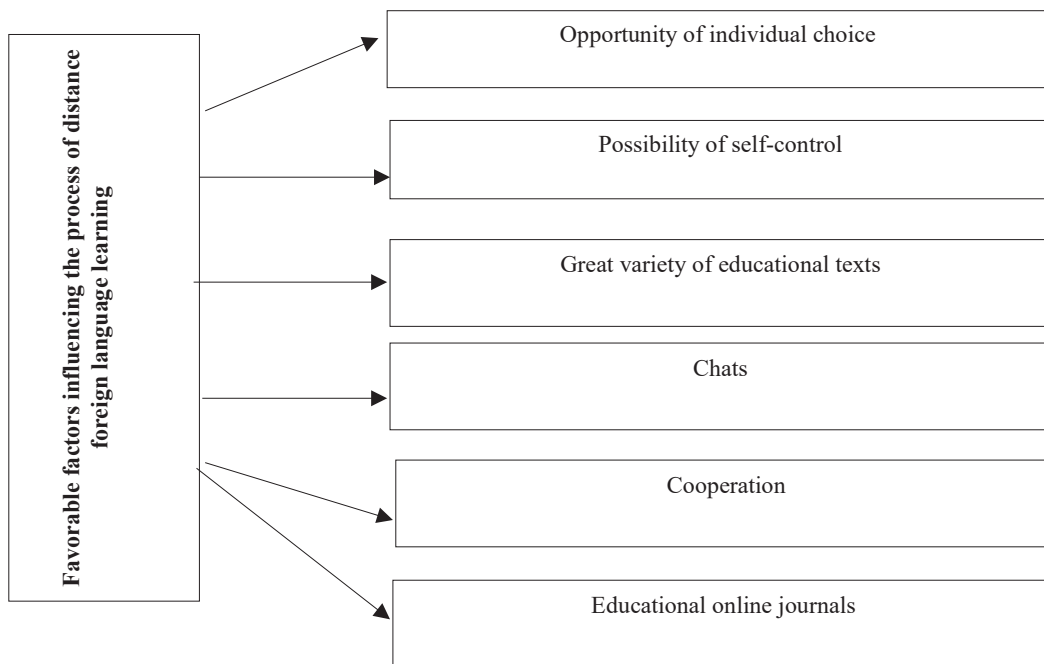


Fig. 1. Favorable factors influencing the process of distance foreign language learning

All of them positively affect the process of education and its results in different ways. For example, while using the Internet, students have the opportunity to choose their own methods, teaching materials, depth and complexity of their study basing on their individual preferences, abilities, strengths and weaknesses. Websites and online journals for learning English provide a large number of texts for listening, speaking, reading and writing. Self-control and cooperation contribute to not only academic achievements but also to the development of some useful personal skills, such as responsibility, self-awareness and socialization. The implementation of real chats in the process of learning stimulates students' communicative skills, improving their grammar and enlarging vocabulary simultaneously (Yunsheng Zhong, 2008).

At the same time, one of the most important functions performed by the teacher is the function of control – to test the knowledge, competencies and skills in the subject studied, which students receive both in class and outside it (Egorov V., Skibitsky E., Khrapchenkov V., 2008). For this purpose, distance learning courses using various forms, types and methods of control have been created. Control over the educational and cognitive activities of learners in advanced distance learning courses is aimed at both control by the teacher and the self-control of the students themselves.

During distance learning of a foreign language control is realized by the number of functions which are presented in Fig. 2 and are further explained in

the article. All of them are characterized by certain features and peculiarities. For example, testing function shows learning outcomes of the students and makes their assessment. The specifics of educational function lies in the fact that it is achieved by means of memory, consolidation, clarification, refreshing of the knowledge acquired. The function of development plays a major role in the cultivation of the student's personality, his/her cognitive abilities, concentration, memory, thinking, imagination. The importance of the function of formation is explained by the idea that it provides disciplining of the students work, increasing the sense of responsibility for their work, stimulating a serious attitude to it.

Usually the types of control are distinguished by the temporal signs – diagnostic, current, periodic and final (KukharenoV., Rybalko O., Syrotenko N., 2002).

Diagnostic control during distance learning of foreign languages is carried out with the help of «placement tests» that allow to determine the initial level of students preparation in order to study the allowable complexity of the proposed educational content. The analysis of preliminary control data also allows the teacher to make changes to distance learning courses with an emphasis on the student's foreign language knowledge (KukharenoV., Rybalko O., Syrotenko N., 2002).

Current control enables obtaining constant information about the progress and quality of the learning material, to make changes in the learning process in

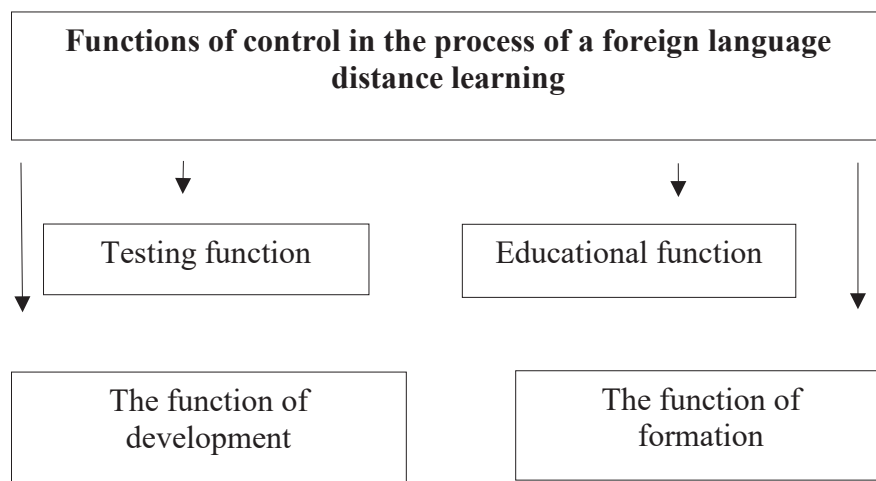


Fig. 2. Functions of control in the process of a foreign language distance learning

a timely manner. In fact, current control in advanced distance learning courses is not just an inspection – it's an education, as it is related to the consolidation, review and analysis of the educational material. Periodic control allows to determine the quality of the educational material on the subject. It is conducted in the form of tests during the term or credits at the end of the term for courses, the final control of which is an exam. Final control is used to reflect the final results of the educational process in the subject, which is implemented in the form of tests or exams (Kukharens'ko V., Rybalko O., Syrotenko N., 2002).

Methods of control allow to determine the progress in the educational and cognitive activities of students, as well as the pedagogical work of the teacher. Testing knowledge during distance learning is a very special process that requires special attention, knowledge and peculiar skills of a teacher.

The most common control methods during any foreign language distance learning in the vast majority of the existing developed courses are the following: reading, translating the text and completing the tasks connected with it; listening and performing the tasks after listening to the relevant audio or video material; grammar tasks (in the form of tests, exercises or communicative activities); speaking on a certain topic (spontaneous speech or preparation of presentations / projects on the proposed topic); essay writing (UDL System, 2020).

It is worth noting that improving the quality of control in the use of distance learning of a foreign language can not only increase the effectiveness of education, but also motivate students to further self-development.

However, it should be noted that the effectiveness of e-learning depends on the technology used in it, and which ensures the maximum possible effective-

ness of the teacher-student interaction within the system of such education. In this case the choice of electronic learning environment that provides the organization of the educational process is of great importance for distance education arrangement (Sviatskyi V., Skrypnik O., 2014). The main criteria for choosing the means of e-learning organizing include the following ones:

1) functionality (determines the availability in the system of such components as a course, conference, forum, task, test, user management, electronic dean's office, etc.);

2) cost (consists of the cost of purchasing a distance education system (with or without restrictions on the number of licenses for students) and / or development and implementation of the own distance education system, as well as the cost of hardware and telecommunications services, the cost of educational content developing and its support, the cost of providing technical support for teachers and students, etc.);

3) reliability (characterizes the convenience of administration, ease of the training material preparation and control measures, protection of the system from unauthorized access);

4) modularity (allows to expand the software basis of e-learning elements by the means of the educational institution's own and / or the third-party production);

5) stability (means the degree of trouble-free operation of the system in relation to different modes of operation and the degree of activity of users);

6) presence (or absence) of national localization of the product (means that localized version of the product is more suitable both for the administration, development and maintenance of educational materials, and for the end users of educational services);

7) support for e-learning exchange standards (in particular deals with SCORM, which is the basis of

international exchange of electronic courses, increases the mobility of the distance learning system, enables creation of courses that can be transferred between different learning platforms and so on);

8) availability of tools for the development of educational and methodological complexes (facilitates development, allows to integrate in a single view educational material for different purposes);

9) knowledge testing system (allows online assessment of students' knowledge);

10) convenience of use (is explained by lack of redundancy, clarity of the learning process, consistency of training components, availability of assistance and technical support, etc.);

11) providing access (creates no barriers to accessing the training course related to location in time and space, limited body functions, impaired vision; using technologies that are supported by a limited range of software, etc.);

12) multimedia (provides an opportunity to use not only text, hypertext and graphic files, but also audio, video, animation, 3D graphics, etc.);

13) scalability and extensibility (is related to the possibility of expanding both the circle of students and adding training courses);

14) prospects for platform development (is guaranteed by the fact that distance learning support system should be an environment that is constantly updated, with new, improved versions, with support for new technologies, standards and tools);

15) cross-platform (means that distance learning system should not be tied to any operating system or environment at either the server level or the client machine level; users have to use standard training tools without downloading any additional modules, programs, etc.);

16) technical support quality (is realized by the ability to maintain performance, stability, troubleshooting and vulnerabilities with the involvement of specialists from the developer of the e-learning system, as well as specialists from their own support service) (Sviatskyi V., Skrypnik O., 2014).

Conclusions. Making the conclusion, we have to underline that there are a number of key differences between traditional foreign language learning and distance learning that must be taken into account while planning the educational process. In the traditional form of language learning, the teacher is the authority and the active part of the group, students usually play a passive role. The elements of traditional learning are always represented by competition in a group, standard learning for all, a specific time and place for learning, one-way learning (a teacher – a student). However, in distance e-learning

the emphasis is put on the workload and application of the acquired knowledge, a special curriculum that meets the individual abilities and specific needs of a group of students (Zhukovska, 2020).

Analysis of the 2020-2021 educational institutions reports and study of teachers experience exchange in the sphere of electronic systems implementation in the process of distance learning allows us to claim that the most popular, effective and available are the following: Moodle (including Unicheck), Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Hangouts and Skype. Among the main criteria for choosing these systems, specialists mention their functionality, reliability, ease of use and convenience (The Top 6 Trends in Education for 2020, 2019).

The Internet made education more popular and available and currently the specialists are searching for new, more successful, effective and comfortable approaches to the learning process to diversify, modernize and optimize it. In this regard, such instruments and methods as applications and chatbots, VR/AR-Formats, gamifications of educational process, microlearning, personalization and adaptive learning are becoming increasingly popular and widespread.

The results of the research conducted allow to affirm that blended education is a current effective and prospective type of learning. To make it really productive it is important to combine properly different approaches, ways of presenting material and types of activities. The number of universities and other educational establishments applying this form of education in the world and in Ukraine in particular is constantly growing. According to the recent survey of the Projector Creative School and DigData Company, 56 % of Ukrainians prefer the combination of the online and offline formats within one course, the third part of the people surveyed chooses online one and only 17 % of them – online form (Korotenko, 2020).

Therefore, we can say that the application of distance learning in educational programs is no longer a problematic issue. At the current moment this problem has been almost solved thanks to a number of modern sophisticated tools for synchronous and asynchronous communication, which are improving every day and can meet the needs and interests of both teachers and students.

However, we should not forget that only a combination of pedagogical skills, compliance with the basic criteria for choosing the means of organization, taking into account various individual characteristics of students, adherence to the principles of mutual understanding, respect and cooperation makes the implementation of any foreign language distance learning really successful, highly effective and efficient.

BIBLIOGRAPHY

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск : САФБД, 2008. 260 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
4. Жуковська Е. ТОП-3 системи для онлайн-навчання. URL: <https://osvita.ua/news/71748/> (дата звернення: 22.02.2021).
5. Коротенко О. Онлайн-освіта: як здобувати знання в епоху діджиталізації. URL: <https://bazilik.media/onlajn-osvita-ia-k-zdobuvaty-znannia-v-epokhu-didzhytalizatsii/> (дата звернення: 21.02.2021).
6. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
7. Лукашенко І. М., Луценко О. Л. Психологічні аспекти навчання у віртуальному середовищі. Платформа кіберпсихології Arki Group. URL: <https://arki.group.ua/publications/psychological-aspects-of-learning-in-the-virtual-environment/> (дата звернення: 03.02.2021).
8. Роберт Й. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
9. Свяцький В. В., Скрипник О. В. Критерії вибору засобів організації системи дистанційного навчання. Trends of modern science – 2014. Materials of the X International scientific and practical conference. May 30 – June 7, 2014. Sheffield : Science and Education Ltd., 2014. Volume 25. Modern information technologies. P. 53-55.
10. The Top 6 Trends in Education for 2020. URL: <https://www.kajeet.net/the-top-6-trends-in-education-for-2020/> (дата звернення: 26.02.2021).
11. Українська Система Дистанційного Навчання. UDL System: Ukrainian Distance Learning System. URL: <http://www.udl.org.ua> (дата звернення: 22.03.2021).
12. Thorne S. L., Payne J. S. Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expressions and Language Education. *CALICO Journal*. No 22, 2005. pp. 371-397.
13. Yunsheng Zhong. A Study of Autonomy English Learning on the Internet. *English Language Training*. Vol. 1. No. 2, 2008. pp. 147-150 pp.
14. 27 Best Online Learning Platforms. URL: <https://www.learnworlds.com/online-learning-platforms> (accessed 24 March 2021).

REFERENCES

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of the open education organization system]. Kyiv : Atika Publishing House, 2009. 684 p. (in Ukrainian).
2. Egorov V. V., Skibitsky E. G., Khrapchenkov V. G. Pedagogika vysshei shkoly [Higher school pedagogy]. Novosibirsk : SAFBD, 2008. 260 p. (in Russian).
3. Honcharenko S. Ukrainykyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid Publishing House, 1997. 375 p. (in Ukrainian).
4. Korotenko O. Onlain-osvita: yak zdobuvaty znannia v epokhu didzhytalizatsii [Online education: how to get knowledge in the epoch of digitalization]. URL: <https://bazilik.media/onlajn-osvita-ia-k-zdobuvaty-znannia-v-epokhu-didzhytalizatsii/> (accessed 21 February 2021).
5. Kukharenko V. M., Rybalko O. V., Syrotenko N. H. Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs: navch. posibnyk [Distance learning: conditions of application. Distance course: textbook]. Kharkiv : NTU KhPI Torsinh Publishers, 2002. 320 p. (in Ukrainian).
6. Lukashenko I. M., Lutsenko O. L. Psykholohichni aspekty navchannia u virtualnomu seredovyshchi [Psychological Aspects of Learning in the Virtual Environment]. Platforma kiberpsykholohii Arki Group [Arki Group Cyber Psychology Platform]. URL: <https://arki.group.ua/publications/psychological-aspects-of-learning-in-the-virtual-environment> (accessed 3 February 2021).
7. Robert Y. V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedahohicheskii i tekhnolohicheskii aspekty) [Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects)]. Moscow : BINOM. Laboratoria Znaniy, 2014. 398 p. (in Russian).
8. Sviatskyi V. V., Skrypnik O. V. Kryterii vyboru zasobiv orhanizatsii systemy dystantsiinoho navchannia [Criteria for choosing the means of organizing the distance learning system]. Trends of modern science – 2014. Materials of the X International scientific and practical conference, Sheffield, 30 of May-7 of June 2014. Sheffield : Science and Education Ltd, 2014, Volume 25. pp. 53-55 (in Ukrainian).
9. The Top 6 Trends in Education for 2020. URL: <https://www.kajeet.net/the-top-6-trends-in-education-for-2020/> (accessed 26 February 2021).
10. Thorne S. L., Payne J. S. Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expressions and Language Education. *CALICO Journal*. No 22, 2005. pp. 371-397.
11. UDL System: Ukrainian Distance Learning System. URL: <http://www.udl.org.ua> (accessed 20 March 2021).
12. Yunsheng Zhong. A Study of Autonomy English Learning on the Internet. *English Language Training*. Vol. 1. No. 2, 2008. pp. 147-150 pp.
13. Zhukovska E. Top-3 systems for online education. Top-3 systemy dlia onlain navchannia. URL: <https://osvita.ua/news/71748/> (accessed 21 February 2021).
14. 27 Best Online Learning Platforms. URL: <https://www.learnworlds.com/online-learning-platforms> (accessed 24 March 2021).

Ольга ШОСТАК,

orcid.org/0000-0002-9858-7940

кандидат філологічних наук,

методист навчально-методичного відділу

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) *o._shostak@ukr.net*

РИТОРИКА В СИСТЕМІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

У статті проаналізовано особливості міждисциплінарних зв'язків лінгводидактики, а саме – окреслено місце в цій системі риторика як гуманітарної науки про ефективну комунікацію. Закцентовано увагу на взаємозв'язках риторика і спеціальної методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку і навчання мови молодших школярів. Репрезентовано стислий огляд античної теорії риторика і неориторичних течій. Риторика як наука виникла в епоху античності. Упродовж історичного розвитку змінювались підходи до її трактування: від мистецтва переконання до мистецтва прикрашання мови. Друга половина ХХ ст. ознаменувала появу неориторика – сучасної філософської та філологічної теорії, що поєднала різноманітні напрями. Зокрема, сучасну неориторика – започаткувала теорія аргументації бельгійського філософа Х. Перельмана, базована на вченні Арістотеля. У статті наголошено на доцільності використання провідних ідей класичної риторичної теорії у спеціальній методиці навчання мови. Для розуміння процесу комунікації найбільш вагомі арістотелівські ідеї про мовця і слухача як центральних його учасників, намір мовця (інтенцію) і реакцію слухача (пафос). Необхідне також і ознайомлення зі специфікою античної п'ятирівневої схеми побудови промови. У розрізі спеціальної методики розвитку мовлення дошкільників і навчання мови молодших школярів використання положень класичної теорії риторика продуктивне для корекції зв'язного монологічного мовлення дітей, що вважають вищим рівнем мовленнєвого розвитку. Оволодіння навичками створення висловлювання у формі монологу передбачає самостійний задум і чітко продуману його реалізацію, теоретичне обґрунтування чому знаходимо це в працях Арістотеля, присвячених риторикі. Дітям із мовленнєвими порушеннями досить складно опанувати зв'язним мовленням, що вимагає від спеціального педагога застосування комплексу корекційних заходів.

Загалом, урахування міждисциплінарних зв'язків під час навчання слугує свідомому засвоєнню знань і забезпечує високий рівень підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *риторика, лінгводидактика, спеціальна методика навчання мови, зв'язне мовлення, монологічне висловлювання.*

Olga SHOSTAK,

orcid.org/0000-0002-9858-7940

Candidate of Philological Sciences,

Methodist at the Educational and Methodical Department

Rivne State University of Humanities

(Rivne, Ukraine) *o._shostak@ukr.net*

RHETORIC IN A SYSTEM OF CROSS-SUBJECT LINKS OF LANGUAGE EDUCATION

The study analyses specific features of cross-subject links of language education dealing with the significance of rhetoric as a science of the humanities concerning with the effective communication. The author emphasizes on the interrelations of rhetoric and specific methodology of speech development for preschool children and primary language teaching of elementary schoolchildren. The paper represents short review of the ancient theory of rhetoric and neo-rhetoric trends. The author states that rhetoric appeared as a science in the ancient world. During history evolution the approaches to interpret rhetoric have been changed from the art of persuasion to the art of rhetoric. The second half of the 20th century is characterized with the appearance of neo-rhetoric. That is modern philosophical and philological theory that combines various directions. In particular, modern neo-rhetoric bases on argumentation theory of Belgian philosopher Ch. Perelman that was founded on Aristotle's studying. The author stresses on the reasonability to use leading ideas of classical rhetoric theory in specific methodology of language teaching. The author outlines the most significant Aristotle's ideas about the speaker and listener as its central participants to comprehend the process of communication. These ones are presented with the speaker's intention and listener's reaction (pathos). The author highlights the awareness of the specific features significance of the ancient five-leveled scheme of speech development. In the aspect of specific

methodology of speech development for preschool children and language teaching for elementary schoolchildren the use of statements of classical theory of rhetoric is effective to correct coherent monologue speech of children that is considered as a high level of speech development. Obtaining skills of utterance creation in a monologue provides independent plan and its clear well-judged realization. The author finds its theoretical interpretation in Aristotle's works devoted to rhetoric. The author establishes that it is quite difficult for children with speech disorders to obtain the skills of coherent speech that requires from special teacher to use complex of correctional means.

In general considering cross-subject links during the studying serves as a conscious knowledge obtaining and provides high level of the future specialists training.

Key words: *rhetoric, language education, specific methodology of language teaching, coherent speech, monologue utterance.*

Постановка проблеми. Лінгводидактика як наука розвивається в Україні більше двох століть, хоча появу самого терміну відносять до 1969 р. і пов'язують з іменем російського вченого М. Шанського. У трактуванні М. Пентилюк лінгводидактика – «термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» (Пентилюк, 2009: 7). А. Богуш і Н. Гавриш наголошують на тому, що лінгводидактика складається із трьох рівнів: загальної («охоплює закономірності процесу навчання, що не залежать від системи конкретної мови»), конкретної («ґрунтується на виявлених закономірностях з урахуванням специфіки навчання конкретної мови») і часткової (дошкільної, шкільної, вищої школи), у межах якої виокремлюють методики навчання рідної та іноземної мови (Богуш, Гавриш, 2007: 8–9). У межах часткової лінгводидактики доцільно виокремити також і спеціальну методику навчання мови.

Сучасна українська лінгводидактика охоплює широкий спектр досліджень. З'ясування специфіки її міждисциплінарних зв'язків – один з актуальних аспектів таких студій. Кожна окрема дисципліна вивчає у відповідному явищі лише одну групу властивостей. Для ефективної підготовки майбутнього фахівця необхідне ознайомлення з різнобічним аналізом означеного явища комплексом дисциплін. З точки зору А. Богуш, Н. Гавриш, міждисциплінарні зв'язки передбачають використання структурних елементів наукових знань з одного циклу дисциплін в іншому, сприяючи в такий спосіб інтенсифікації процесу навчання. Міжнаукова інтеграція знань закладає теоретичне підґрунтя для розвитку лінгводидактики та забезпечує її відповідність новітнім вимогам (Богуш, Гавриш, 2007: 12–13). У даній статті зосередимо увагу на особливостях міждисциплінарних зв'язків спеціальної методики розвитку мовлення

дошкільників і спеціальної методики навчання мови молодших школярів.

Аналіз досліджень. І. Марченко наголошує на тому, що спеціальна методика розвитку мовлення перебуває у взаємозв'язку з філософією (вчення про мову як продукт суспільно-історичного розвитку), фізіологією (теорія вищої нервової діяльності І. Павлова, вчення П. Анохіна про функціональні системи), психологією (зокрема, психолінгвістикою, логопсихологією), лінгвістикою (мова як система в єдності фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного рівнів), логодидактикою, логопедією (Марченко, 2015: 9–22). Н. Чередніченко відзначає тісні зв'язки спеціальної методики навчання мови з логопедією, лінгвістикою, психологією мовлення, загальною, спеціальною та віковою психологією, загальною і спеціальною дидактикою (Чередніченко, 2014: 18–20). На нашу думку, у системі міждисциплінарних зв'язків лінгводидактики необхідно також відвести належне місце риториці – інтегрованій гуманітарній дисципліні, що вивчає феномен ефективної комунікації. На сьогодні це питання ще не ставало предметом окремої студії, а отже, залишається актуальним.

Мета статті – здійснити короткий огляд становлення риторики як науки та обґрунтувати її взаємозв'язок зі спеціальною методикою навчання мови.

Виклад основного матеріалу. Як наукова дисципліна риторика має лінгвістичне підґрунтя. Її започаткували давньогрецькі софісти в V ст. до н. е. Упродовж різних історичних періодів склались три групи її дефініцій: 1) «мистецтво переконання» (Горгій, Платон, Арістотель, Аполлодор); 2) «мистецтво говорити добре» – оптимізація мовлення з огляду на результат комунікації та її естетичну характеристику (Квінтіліан); 3) «мистецтво прикрашання мови» (середньовіччя, Відродження) (Безменова Н., 1991: 13). Згодом риторикою почали називати гарне і безмістовне мовлення. Така тенденція була збережена в Європі до XIX ст. Риторика неодноразово переживала кризи, однак на початку XX ст. відроди-

лась на основі лінгвістики й трансформувалась із науки про створення ефективних текстів у науку, що розглядає мову з позиції ефективного впливу. З другої половини ХХ ст. риторика трактували у вузькому й широкому значенні. Дослідник лінгвістики тексту С. Гіндін стверджує, що у вузькому розумінні риторика – комплексна дисципліна, яка вивчає ораторське мистецтво. Проте її об'єктом «можуть бути будь-які різновиди мовної комунікації, які слід розглядати під кутом зору здійснення певного (для кожного жанру свого) задалегідь обраного впливу на одержувача повідомлення». Тому «риторика – наука про умови і форми ефективної комунікації» (Гіндін, 1986: 364).

Сформована в епоху античності класична риторика – це нормативна модель, перелік правил, зорієнтованих на створення ефективної комунікації. Вона давала поняття про форми висловлювання, жанри словесності та принципи їх побудови. У той час побутувала концепція «*technē*»-риторики – професійного вміння, ґрунтованого на досвіді. Промова мала триєдину ціль – привабити морально, переконати аргументацією, зворушити почуття. Сформувались і три головні різновиди ораторських текстів – судові, дорадчі, епідейктичні (Колесникова Е., 2014: 22–23). I–II ст. н. е. ознаменували остаточне утвердження п'ятирівневої схеми побудови промови: *inventio* – «добір матеріалу»; *dispositio* – його розташування; *elocutio* – «словесне вираження»; *memoria* – «запам'ятовування промови»; *actio* – виголошення тексту (Колотілова, 2007: 16). У межах рівня *elocutio*, що відповідав етапу текстотворення, склалась теорія фігур. Антична риторика спочатку розглядала ораторське мовлення як усне, а надалі стала досліджувати і творчість у галузі художньої прози.

У тлумаченні риторики співіснували дві протилежні традиції, позаяк, за твердженням О. Авелічева, від часу її появи теорія розвивалась, а нормативність прагнула до статичності. Концепція риторики як науки про переконання та форми мовного впливу оприявлена в трактатах Арістотеля, Гермагора, Цицерона. Слід зауважити, що саме в рамках античної теорії було обґрунтоване правильне розуміння механізму комунікативного процесу з урахуванням прагматичних аспектів. Арістотель у «Риторичі» детально окреслив характеристики двох основних учасників комунікації – мовця і слухача, а також намір мовця (інтенцію), реакцію слухача (пафос), типи мовних актів. Натомість у студіях Квінтіліана роль основного мірила риторичної практики відведено красі вислову (Авелічев, 1986: 7–8).

У другій половині ХХ ст. риторика знову повернула собі ключові позиції в гуманітаристиці у статусі нової філософської та філологічної теорії – неориторики, що поєднала течії різного спрямування (лінгвістичного, літературознавчого). Дослідники, розбудовуючи свої теорії, ураховували передусім обґрунтовану Арістотелем традицію античної теорії мовного впливу. Зазначений напрям репрезентує теорія аргументації бельгійського вченого Х. Перельмана, що започаткувала сучасну неориторику. Проте в наукових колах активно обговорювали й інший погляд на предмет риторики, пов'язаний із концепцією Квінтіліана. Наприклад, представники літературознавчої течії формалізму співвідносили риторика з ученням про правильне мовлення без акцентування його переконливості. Відповідно таке тлумачення суперечить античній традиції з домінантою переконання. У студіях німецької дослідниці Р. Лахман відображено чітке розмежування нової риторики як дескриптивної моделі (вибір правильних мовних засобів) і класичної риторики як нормативної практики (керівництво створенням соціальних ситуацій, у яких діють визначені правила, спрямовані на досягнення ефективності в комунікації) (Лахман, 2001: 251). На наш погляд, у такій комплексній дисципліні, як риторика, важливі обидва аспекти – ефективної комунікації, що передбачає вплив на реципієнта, і красивого мовлення, що репрезентується на рівні якісного мовного оформлення тексту, яке також можна трактувати як засіб аргументації.

У контексті лінгводидактики досвід риторики особливо актуальний на рівні роботи над зв'язними усними й писемними висловлюваннями. Зокрема, у корекційній педагогіці одним із найважливіших завдань розглядають розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників і молодших школярів із вадами мовлення. Сформованість на необхідному рівні навичок зв'язного мовлення закладає підґрунтя для подальшого навчання дітей, а в майбутньому забезпечує успішну професійну діяльність фахівця. Теоретичний інструментарій риторики стане в нагоді спеціальному педагогу під час навчання монологічному мовленню, яке насамперед оперує поняттям ефективної комунікації. А. Богуш, Н. Гавриш, спираючись на студії психологів і лінгвістів, стверджують, що монологічне мовлення – «це більш складний, довільний, організований вид мовлення, що потребує спеціального навчання (О. Леонтьєв, Л. Щерба)» (Богуш, Гавриш, 2007: 394). І. Марченко відносить володіння зв'язним мовленням до найвищих досягнень мовленнєвого розвитку

дошкільників і зазначає, що в його основі «лежить і самостійний мотив, і самостійний задум, які повинні бути достатньо стійкими, визначати утворення програми активного самостійного мовленнєвого висловлювання. Якщо внутрішній мотив відсутній або якщо у суб'єкта порушена мотиваційна сфера, або якщо первинний задум не утримується, самостійне розгорнуте монологічне мовлення не може бути реалізоване [...]» (Марченко, 2015: 183). Самостійний задум, на ключовій ролі якого наголошує дослідниця, – це авторська інтенція, за термінологією Арістотеля. Розгорнуте монологічне висловлювання становить цілісну систему: речення розташовані послідовно, співвіднесені за змістом і, як акцентує психолог О. Лурія, презентуються у відповідному контексті, пов'язаному не лише із задумом мовця, а й зі ставленням до висловлювання реципієнта (Марченко, 2015: 183). Отже, під час комунікації не менш важлива реакція слухача – пафос (в арістотелівському тлумаченні). Для того, щоб донести власні ідеї адресату, потрібно належним чином побудувати висловлювання. Означений аспект передбачає звернення до античної п'ятирівневої схеми промови. Адже необхідно спочатку знайти матеріал (*inventio*), згодом продумати композицію майбутнього висловлювання (*dispositio*) і підібрати відповідне словесне оформлення (*elocutio*). Після цього – осмислити і запам'ятати промову (*memoria*) і виголосити текст (*actio*). Ідеї класичної риторики про порівневе створення висловлювань доцільно враховувати і в спеціальній методиці розвитку мовлення. Наприклад, І. Марченко зауважує, що в умовах спеціального дошкільного закладу для досягнення зв'язності в дітей слід формувати такі вміння: «розуміти і усвідомлювати тему, визначати її межі, відбирати необхідний матеріал, розташовувати його у необхідній послі-

довності, користуватися засобами мови у відповідності з літературними нормами і завданнями висловлювання, будувати мовлення обумовлено та довільно» (Марченко, 2015: 184). З точки зору Н. Чередніченко, корекція зв'язного мовлення молодших школярів також складається з подібних напрямів: «формування умінь структурувати смислову ситуацію, виділяти в ній основні компоненти і виражати їх у мовній формі, уміння планувати зв'язну розповідь, переказувати почутий та прочитаний текст, складати розповіді з опорою на унаочнення, за уявленнями та уявою» (Чередніченко, 2014: 40). Позаяк у дітей із порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в оволодінні монологічним висловлюванням, потрібно активно й систематично працювати над розвитком їхнього зв'язного мовлення, щоб досягнути норми. Причому сучасна лінгводидактика спрямована на дотримання принципу єдності й наступності між дошкільною ланкою і початковою школою.

Висновки. Таким чином, у системі міждисциплінарних зв'язків лінгводидактики, у тому числі й спеціальної методики навчання мови, важливе місце належить риториці як гуманітарній науці про ефективну комунікацію. Вартими уваги вважаємо положення теорії класичної риторики, зокрема ідеї Арістотеля про мовця і слухача як центральних учасників комунікації, намір мовця (інтенцію) і реакцію слухача (пафос). Також необхідно мати уявлення про п'ятирівневу схему побудови промови. Ознайомлення з основами риторики теорії сприятиме кращому усвідомленню майбутніми спеціальними педагогами специфіки комунікативного процесу, а відтак і допоможе підібрати результативну методику для корекції зв'язного мовлення, насамперед монологічного, у дошкільників та учнів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. Москва : Наука, 1991. 215 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа. 2007. 542 с. : іл.
3. Дюбуа Ж., Эделин Ф., Клинкаберг Ж.-М. и др. Общая риторика : пер. с фр. ; общ. ред. и вступ. ст. А. К. Авеличева. Москва : Прогресс, 1986. 392 с. : ил.
4. Колесникова Э. Введение в теорию риторики. Москва : Языки славянской культуры, 2014. 160 с.
5. Колотилова Н. А. Риторика : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
6. Лахманн Р. Демонтаж красноречия: риторическая традиция и понятие поэтического / пер. с нем. Е. Аккерман и Ф. Полякова. Санкт-Петербург : Академический проект, 2001. 368 с.
7. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-тє, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2015. 312 с.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. За ред. І. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
9. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 208 с.

REFERENCES

1. Bezmenova N. A. Ocherki po teorii i istorii ritoriki [Essays on theory and history of rhetoric]. Moscow : Nauka. 1991. 215 p. [in Russian].
2. Bohush A. M., Havrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children their native language] : pidruchnyk. Kyiv : Vyshcha shkola. 2007. 542 p. : il. [in Ukrainian].
3. Diubua Zh., Edelin F., Klinkenberh Zh.-M. i dr. Obshchaia ritorika [Common rhetoric]. Obshch. red. i vstup. st. A. K. Avelicheva. Moscow : Prohress. 1986. 392 p. : il. [in Russian].
4. Kolesnikova E. Vvedeniie v teoriuu ritoriki [Introduction to the theory of rhetoric]. Moscow : Yazyki slavianskoi kultury. 2014. 160 p. [in Russian].
5. Kolotilova N. A. Ritorika [Rhetoric] : navch. posibnyk. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 2007. 232 p. [in Ukrainian].
6. Lakhmann R. Demontazh krasnorechyia: rytorycheskaia tradytsiia y poniatye poetycheskoho [Dismantling of eloquence: rhetorical tradition and the concept of the poetic]. Sankt-Peterburh : Akademicheskyyi proekt. 2001. 368 p. [in Russian].
7. Marchenko I. S. Spetsialna metodyka rozvytku movlennia (lohopedychna robota z korektsii porushen movlennia u doshkilnykiv) [Special methods of speech development (speech therapy work on the correction of speech disorders in preschoolers)] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Spetsialnist : Korektsiina osvita (lohopediia). Vyd. 3-tie, perer. ta dop. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». 2015. 312 p.
8. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitykh zakladakh [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools]. For order. I. M. Pentilyuk. Kyiv : Lenvit. 2009. 400 p.
9. Cherednichenko N. V. Pochatkovyi kurs navchannia ukrainskoi movy molodshykh shkolariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (TPM) [Initial course of teaching the Ukrainian language to junior schoolchildren with severe speech disorders (SSD)]. Navchalno-metodychnyi posibnyk (kurs lektsii). Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». 2014. 208 p.

УДК 373.2.015.31:17 022.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-44>**Раїса ШУЛИГІНА,***orcid.org/0000-0002-5857-351X**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти**Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**(Київ, Україна) shulyhina@gmail.com***Софія ДОВБНЯ,***orcid.org/0000-0002-2882-4680**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти**Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**(Київ, Україна) s.o.dovbnya@npu.edu.ua*

ПЕДАГОГІЧНЕ СТИМУЛЮВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ: НАУКОВІ ТЕОРІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті порушено актуальні питання проблеми морального виховання і становлення особистості в період дошкільного дитинства, підкріплені аналізом наукових теорій та існуючих на сучасному етапі пріоритетних завдань. Обґрунтовано базові поняття на основі духовно-моральних вчень представників класичної філософії, психології, педагогіки про послідовність становлення, розвитку і формування духовно-моральної особистості як суб'єкта життєвості. Подано характеристики: сучасних підходів до розгляду причинності, що викликає необхідність здійснення дитиною усвідомленого морального вибору та концепції відповідальності особистості за здійснений вибір, у якій важливу роль відіграє інтеграція духовних, соціально-психологічних та психофізіологічних якостей кожної дитини. Акцентовано увагу на періодах, пов'язаних з віковими змінами у когнітивній сфері дошкільника щодо формування моральних суджень та розширення їхнього соціального досвіду; важливості моделі поведінки дорослого – вихователя, батьків, яка сприяє формуванню когнітивного образу і слугує орієнтиром дитині у власному поводженні. Представлено наукову інтерпретацію переходу дошкільника на якісно нові рівні морального розвитку, пов'язаного з процесом дорослішання: уявлення про моральні норми; моральні почуття і мотиви поведінки; звички моральної поведінки; основи соціальної компетентності, що може слугувати стимулом для дитини до активних, відповідальних дій в ситуаціях морального вибору. Окреслено установки щодо важливості налагодження співпраці між суб'єктами освітнього процесу – вихователями, батьками, однолітками для створення відповідної психолого-педагогічної атмосфери комфорту, можливості своєчасного надання дитині допомоги у будь-якій ситуації, в тому числі у ситуації морального вибору; для успіху в спілкуванні, спільній діяльності, прийнятті відповідальних рішень та процеси соціалізації. Запропоновано методи, засоби і форми роботи з дітьми зі стимулювання відповідальної поведінки з наданням переваги ігрової діяльності як провідної, що спонукає дитину до самостійних дій, відповідно до прийнятих правил і стимулює відповідальну поведінку. Окреслено перспективи подальших досліджень з використання вікового та індивідуального потенціалу дошкільників з пошуку нових механізмів стимулювання відповідальної поведінки у ситуаціях морального вибору.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, відповідальна поведінка, мораль, моральне виховання, моральний вибір, моральні норми, прийняття рішення, вихователь, батьки, однолітки.

Raisa SHULYHINA,*orcid.org/0000-0002-5857-351X**Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences),**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education**National Pedagogical Dragomanov University**(Kyiv, Ukraine) shulyhina@gmail.com***Sopfia DOVBNIYA,***orcid.org/0000-0002-2882-4680**Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences),**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education**National Pedagogical Dragomanov University**(Kyiv, Ukraine) s.o.dovbnya@npu.edu.ua*

PEDAGOGICAL ENCOURAGEMENT OF RESPONSIBLE BEHAVIOUR IN PRESCHOOL CHILDREN IN SITUATIONS OF MORAL DILEMMAS: SCIENTIFIC THEORIES AND PROSPECTS

The article raises topical issues of moral education and personality development in the period of preschool childhood drawn from the analysis of scientific theories and current priority tasks at the present stage. The study substantiates basic concepts that are based on the spiritual and moral teachings of the representatives of classical philosophy, psychology, pedagogy on the sequence of formation, development, and formation of the spiritual and moral personality as a subject of life creation. The study reveals the features such as modern approaches to the consideration of causality, which necessitate the child's conscious moral dilemma decision and the concept of individual responsibility for that decision, in which the integration of spiritual, socio-psychological, and psychophysiological qualities of each child plays an important role. It places the emphasis on the periods associated with age-related changes in the cognitive sphere of the pre-schooler regarding the formation of moral judgments and the expansion of their social experience; the importance of the model of adult behaviour, specifically, the educator, parents, which contributes to the formation of cognitive image and serves as a guide for the child in their own behaviour. The article presents the scientific interpretation of the transition of a pre-schooler to qualitatively new levels of moral development associated with the process of growing up which are as follows: the idea of moral norms; moral feelings and motives for behaviour; habits of moral behaviour; basics of social competence, which can serve as an incentive for the child to take active, responsible actions in situations of moral dilemma choice. It outlines the importance of establishing cooperation between the subjects of the educational process who are educators, parents, peers to create an appropriate psychological and pedagogical atmosphere of comfort, the possibility of timely assistance to the child in any situation, including in a situation of moral dilemma choice; for success in communication, collaborative activities, responsible decision-making and the process of socialization. The study suggests the methods, means, and forms of work with children on stimulation of responsible behaviour with the preference of game activity as the leading one that encourages the child to independent actions to follow the accepted rules and encourages responsible behaviour. Further research is needed in the use of age and individual potential of pre-schoolers to find new mechanisms to stimulate responsible behaviour in situations of moral dilemma choice.

Key words: preschool child, responsible behaviour, morality, morale ducation, moral dilemma choice, moral norms, decision making, educator, parents, peers.

Постановка проблеми. Проблеми у сфері духовного життя на сучасному етапі постають достатньо гостро. Ознаками такого становища є деформація моральних основ, поширення байдужості й жорстокості, зокрема у середовищі зростаючого покоління. Протидіяти розповсюдженню негативних явищ, утверджувати загальнолюдські цінності спроможні ті особистості, для яких морально значущі способи поведінки є особистою потребою й професійним обов'язком і це – вихователі. Реалізація ними цих завдань, пов'язаних з моральним вихованням дітей дошкільного віку вимагає неабиякої концентрації зусиль, проявів фахових компетентностей тощо. Тому низкою державних документів, зокрема Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (нова редакція), як основи функціонування освіти, у тому числі дошкільної, визначено пріоритетність морально-соціального розвитку дітей, духовних цінностей, соціально-громадянського обов'язку кожної особистості.

Існуючи у світлі загальнодержавних пріоритетів завдання, викликають необхідність розвитку у дошкільників soft skills, формування здатності критично мислити, здійснювати самостійний вибір і відповідати за свої дії та їх наслідки, виявляти гідність, повагу і гуманне ставлення

до навколишнього. Важливо, щоб діти здобули вміння узгоджувати індивідуальні інтереси з інтересами суспільства, а моральний вибір якраз є оптимальним способом такого узгодження, тому педагогічне стимулювання і можливість реалізації самостійного морального вибору дошкільників стає одним із важливих освітніх завдань сьогодення. Проте кількість розробок щодо глибинного обґрунтування порушеної проблеми, забезпечення шляхів педагогічного стимулювання відповідальної поведінки старших дошкільників у ситуаціях морального вибору недостатня.

В основу концепції нашого дослідження покладені праці науковців класичної філософії, психології, педагогіки про послідовність становлення, розвитку і формування особистості як суб'єкта життєтворчості на основі духовно-моральних вчень.

Аналіз досліджень. Філософські аспекти порушеної проблеми беруть початок з сивої давнини, проте сучасні науковці залишаються не менш зацікавлені аспектами: відповідальної поведінки через акт дії (В. Бакштановський, А. Гусейнов, В. Котирло, О. Титаренко, С. Якобсон та ін.); внутрішніх механізмів морального вибору особистості (І. Бех, О. Кононко, С. Ладивир, Т. Піроженко та ін.); педагогічного впливу на особистість через побудову стосунків з дорослими

і однолітками та можливостей альтернативної поведінки дітей в соціопросторі (А. Кошелева, А. Макаренко, О. Рейпольська, О. Усова, Р. Шулігіна та ін.); моральної поведінки через різні види активності та способи організації діяльності дітей (Л. Артемова, З. Борисова, Р. Буре, Н. Горопаха, С. Довбня, Р. Жуковська, О. Кошелівська, Т. Маркова, Т. Поніманська, В. Сухомлинський та інші).

Мета статті полягає в аналізі наукових теорій пізнання, підходів до дієвого вирішення проблеми педагогічного стимулювання відповідальної поведінки дітей дошкільного віку в ситуаціях морального вибору.

Для реалізації мети нами використано такі методи дослідження, як: аналіз, синтез, узагальнення здобутих теоретичних даних з їх подальшою обробкою, систематизацією та формулюванням авторських висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для розуміння змісту поняття «мораль», скористаємось відповідними довідниковими джерелами. Зокрема у словнику української мови тлумачення моралі подається як система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства (Словник української мови, 1973: 799), в енциклопедії сучасної України, мораль (від лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичай, воля, закон, властивість) – як духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнено норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів і соціальних груп (Аболіна, Надольний, Тищенко, Вовчик-Блакитна, 2019). Спираючись на суголосні означення ключового поняття, можна розглядати моральний вибір, як добровільне самовизначення дитиною суспільних норм, правил, цінностей, способів поведінки. Моральний вибір може відбуватися при наявності суб'єктивної здатності особистості його здійснювати та об'єктивного існування проблемної ситуації, в якій можливі альтернативні способи поведінки.

І. Кант вважав, що завдяки моралі здійснюється регуляція суспільних відносин, але не шляхом примусу, наставляння, а методом орієнтації людей на гуманні, добрі, справедливі стосунки, тобто через формування моральних цінностей (Кант, 1995: 228-289).

Уявлення американського психолога, фахівця у сфері психології розвитку Л. Колберга зводились до твердження, що прогрес морального становлення особистості має стадійний характер. Зміна стадій пов'язана із віковими змінами у когнітив-

ній сфері людини, а тому формування моральних суджень відбувається на основі взаємодії між когнітивними структурами, що розвиваються та соціальним досвідом, що поступово розширюється (Kohlberg, 1975).

Класик педагогіки К. Ушинський зазначав: «Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення іншої особистості, тільки характером можна формувати характер... Причини такого морального магнетизму приховані глибоко в людській природі» (Ушинський, 1974: 354-385).

З науковим підходом К. Ушинського погоджується вітчизняний психолог І. Бех, який переконаний, що «мораль дитині спадково не передається, вона виховується», і емоційно-моральне вдосконалення дитини залежить від вміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання» (Бех, 2003: 149-160). Під вихователем необхідно розуміти не тільки професіонала, а й батьків (першовихователів), які в ситуації надмірної зайнятості досить зневажно ставляться до питань, пов'язаних з духовно-моральним вихованням дитини.

У зв'язку з цим, С. Заблоцька стверджує, що дефіцит часу спілкування з дітьми в умовах сім'ї призводить до підвищення ролі суспільного виховання (Заблоцька, 2013: 56). За твердженням дослідниці, у дитини формується когнітивний образ певної поведінкової реакції через спостереження моделі поведінки (дорослого), яка надалі слугує їй орієнтиром у власній поведінці. Змодельована дорослими поведінка тісно пов'язана з характеристиками підкріплення, які впливають на процеси сприйняття цієї моделі та її реалізації дитиною (Заблоцька, 2013: 12).

Однією з важливих складових моральної поведінки і поведінкових реакцій дитини виступає її відповідальність. С. Рубінштейн у своїх працях зазначає, що, відповідальність є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене (Рубінштейн, 1976: 261). Спираючись на постулати науковця, можна розуміти відповідальність як здатність дитини:

- детермінувати події, вчинки в момент їх здійснення, в ході їх виконання, аж до радикальної зміни всього життя;

- бачити, виокремлювати, формулювати проблеми, усвідомлювати їх та своєчасно приймати відповідні рішення.

У своїй монографії «Психологія відповідальної поведінки» М. Савчин (Савчин, 2008) пропонує сучасну концепцію відповідальності, яку роз-

глядає як цілісну якість особистості – інтеграцію духовних, соціально-психологічних та психофізіологічних складових. На думку автора, відповідальність забезпечує розвиток дитини як суб'єкта моральної поведінки, який реалізує необхідне, належне та інтенційне. У контексті моральності, М. Савчин інтерпретує відповідальність як смислове утворення особистості, загальний принцип співвіднесення (особистісної саморегуляції) мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводяться до правила або кодексу правил, не є конкретним мотивом або їх сукупністю (Заболоцька, 2013: 22). Тому ми можемо розуміти відповідальність, як здатність дитини детермінувати події, вчинки в момент їх здійснення; бачити, виділяти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати та приймати відповідні рішення. Це може відбуватися через різновид активної ігрової діяльності дітей, яка складає основний зміст їхнього життя та є провідною діяльністю, тісно пов'язаною з подальшим навчанням і працею. Термінологічне словосполучення ігрова діяльність є родовим щодо поняття гра, яку ми розуміємо як конкретний прояв ігрової діяльності дитини в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння дітьми суспільного досвіду, в якому уможливлено самокерування поведінкою (Довбня, Шулигіна, 2020: 181).

Спираючись на праці Л. Виготського (Виготський, 1984), можна стверджувати, що моральний розвиток слугує основою духовно-морального виховання, оскільки взаємодія між розвитком особистості та педагогічним впливом на неї відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінку і перевірку досвідом моральних вимог. У складності цього процесу переконана О. Кононко (Кононко, 2002), Л. Лохвицька (Лохвицька, 2014), які у своїх доробках підтримують думку Л. Виготського про нерівномірний моральний розвиток дитини у процесі дорослішання та її переходу на якісно нові рівні. Інтерпретацію рівнів згідно з Програми морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» (Лохвицька, 2014), подаємо нижче:

– *уявлення про моральні норми*, наприклад, про добрі й погані вчинки (на різних вікових етапах утворюються нові види стосунків між дитиною і дорослим);

– *моральні почуття і мотиви поведінки* (знання і дії пов'язані з почуттям обов'язку, відповідальності за свої вчинки);

– *звички моральної поведінки* (єдність мотивів і дій, підпорядкування мотивів поведінки, що є засвідченням моральної вихованості);

– *основи соціальної компетентності* (зміна активності у соціальній ситуації, зокрема у ситуації морального свідомого вибору).

У дошкільному віці моральні норми можуть виступати як мотиви поведінки, що стимулюють дитину до активних, відповідальних дій в ситуаціях морального вибору. Так, І. Бех говорить про необхідність формувати у дитини бути гідним прийняти естафету людської духовності, культивувати потребу в моральному збагаченні – збагаченні досвіду морального вибору, який безпосередньо залежить від життєвого досвіду дитини (спілкування, ігри, праця, навчання, інтереси, захоплення тощо) (Бех, 2004: 3-7). За це відповідають першовихователі-батьки, педагоги-професіонали, оточення друзів, однолітків та соціум в цілому.

Так, *батькам і вихователям* важливо налагодити співпрацю, довірливі стосунки між собою і дітьми задля можливості створення відповідної психолого-педагогічної атмосфери комфорту, яка б сприяла обміну думками, емоціями та стала платформою довіри для своєчасного надання допомоги дитині у будь-якій скрутній ситуації, зокрема в ситуації морального вибору.

Спілкування та спільна різноманітна діяльність з *однолітками* та *друзями* може сприяти формуванню відповідальності, чуйності, доброти, слугувати стимулом для усвідомлення дитиною себе членом дитячої спільноти і, відповідно, відповідальності за інших. Щодо впливів на дитину *соціуму*, то дорослий має допомогти дитині в оцінці проблемної ситуації, аналізі її наслідків, інтерпретації можливих правильних поведінкових реакцій, оцінці подальших дій тощо. При цьому, особливу увагу варто звертати на можливості самих дітей і надавати їм можливості першочергового морального вибору та прийняття відповідальних рішень.

Для реалізації зазначених вище установок можна запропонувати низку методів, засобів і форм роботи з дітьми дошкільного віку зі стимулювання відповідальної поведінки у ситуаціях морального вибору (див. табл. 1).

Доцільно зацентувати увагу на чіткій взаємодії всіх суб'єктів – активних учасників даного процесу, спираючись на принцип системного підходу до цілісності педагогічної взаємодії «дитина – дитячий колектив – вихователь – батьки» та чіткої організації діяльності дітей, зокрема ігрової.

Перевага гри над будь-якою іншою діяльністю дитини полягає в тому, що гра, залишаючись максимально вільною та привабливою для дитини, стає школою довільної поведінки, вчить

Таблиця 1

Методи, засоби і форм роботи з дітьми дошкільного віку зі стимулювання відповідальної поведінки у ситуацій морального вибору*

Методи і засоби	Форми
– наочні матеріали та результати дитячої творчості: – ілюстрації, картини; – відео- фото- матеріали; – творчі доробки дітей	– заняття; – вільна творча діяльність; – гуртки, виставки; – екскурсії тощо
– дитяча література: – казки; – оповідання; – вірші; – прислів'я, приказки тощо	– читання дитячої літератури з подальшим розв'язанням проблемних ситуацій; – завдання на розв'язання ситуацій морального вибору
– морально-етичні бесіди з використанням ілюстративного матеріалу;	– обговорення з дітьми ситуацій морально-етичного вибору, прикладів з реального життя (тематика – за вибором дітей, вихователя, батьків) за допомогою ілюстративного матеріалу
– гра (спільна ігрова активність)	– арт-ігри; ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри для набуття дітьми досвіду відповідальної поведінки у ситуаціях морального вибору
– фізичні вправи, забави	– фрагменти історичних реконструкцій, ситуацій, подій; – командні змагання (взаємодія єдності, волі, вчинків і дій; групові/колективні рішення)
– щоденник добрих справ і справедливих вчинків	– заняття-тренінги, вправи, ситуації-провокації тощо

*Примітка: укладено авторами.

дитину досягати мети, долати свої імпульсивні бажання. Це, практично, єдина сфера, у якій дошкільник може виявити свою ініціативу та творчу активність (Половіна, 2011). Саме в грі діти вчаться контролювати та оцінювати себе, розуміти, що вони роблять, і найголовніше, прагнуть діяти за правилами. У розвинутій формі ігрової діяльності діти самостійно хочуть діяти відповідно до прийнятих правил, а це є підґрунтям для стимулювання відповідальної поведінки дитини, яка опинилась у ситуацій морального вибору (Довбня, Шулигіна, 2020: 180-181). Вона полягає у дотриманні правил, забезпечує емоційне задоволення всіх її учасників ходом гри і бажання продовжувати її з метою збагачення досвіду.

Такий підхід до організації діяльності дітей дошкільного віку зумовлює появу нових якостей і новоутворень, які накопичуються й перетворюються у досвід відповідальної поведінки завдяки педагогічному стимулюванню.

Висновки. Отже, на основі здійсненого аналізу філософських, психолого-педагогічних теорій пізнання, історичного і сьогоденного інтересу до духовно-моральних вчень у процесі життєдіяльності людства, зокрема зростаючого покоління, можна говорити про актуальність досліджуваної проблеми в умовах

сьогодення. Ціла плеяда науковців здійснила багатогранні пошуки, зокрема в аспектах відповідальної поведінки через: *акти людської дії, внутрішніх механізмів* морального вибору особистості, *педагогічного впливу* на неї через побудову стосунків з дорослими і однолітками; *можливості альтернативної поведінки* дітей в соціумі, моральної поведінки; *способи організації діяльності* дітей, у тому числі ігрової тощо. При чому, спираючись на принцип системного підходу до цілісності педагогічної взаємодії «дитина – дитячий колектив – вихователь – батьки» та чіткої організації діяльності дітей, можна допомогти дошкільникам усвідомлено дотримуватись відповідальної поведінки в різних ситуаціях морального вибору та безпосередньо його здійснювати.

У той же час, подальші дослідження даної проблеми варто спрямувати на: вивчення і врахування індивідуального потенціалу дітей дошкільного віку для пошуку альтернативних механізмів педагогічного впливу з покращення якості їх поведінки в ситуаціях морального вибору; дослідження впливу інших видів активності (рухової, трудової тощо) на відповідальне поведіння дитини в ситуації морального вибору та конкретизації умов для досягнення найбільш оптимальних результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболіна Т. Г., Надольний І. Ф., Тищенко С. П., Вовчик-Блакитна О. О. Мораль: Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=69220 (дата звернення: 16.07.2021)
2. Бех І. Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник. Київ: Либідь, 2003. С. 149-160.
3. Бех І. Д. Закономірності сучасного виховного процесу. *Дошкільне виховання*. 2004. № 2. С. 3-5.
4. Бех І. Д. Концепція правил відповідного виховання. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 3-7.
5. Виготський Л. С. Собрание сочинений. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4 Проблемы возраста, 432 с.
6. Довбня С. О., Шулигіна Р. А. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку / *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 72 том 1: збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 177-183.
7. Заболоцька С. І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників. Дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка: Дрогобич, 2013. 258 с.
8. Кант І. Основы метафизики нравственности / Основы метафизики нравственности. Критика практического разума. Метафизика нравов. Санкт-Петербург: Наука, 1995. С. 228-289.
9. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ: Стило, 2002. 251 с.
10. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.
11. Половина О. А. Психолого-педагогічний супровід ігрової діяльності п'ятирічних дітей. 2011. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5692/1/Polovina_OP_PI.pdf (дата звернення: 18.07.2021)
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Наука, 1976. 416 с.
13. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
14. Словник української мови. Академічний тлумачний словник в означеннях: в 11 томах (СУМ 11) / АН УССР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. Том 4. С. 799.
15. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Избр. пед. соч.: В 2 т. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 354-385.
16. Kohlberg L. Moral stages and moralization. New York: Winston, 1975. 125 p.

REFERENCES

1. Abolina, T. H., Nadolnyi, I. F., Tyshchenko, S. P. et. al. (2019). Moral: Entsyclopedia of modern Ukraine [Morality: Encyclopedia of modern Ukraine]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy – Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=69220 (data zvernennia: 16.07.2021) [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv: Lybid, pp. 149-160 [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2004). Zakonomirnosti suchasnoho vykhovnoho protsesu [Patterns of modern educational process]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, Vyp. 2, pp. 3-5 [in Ukrainian].
4. Bekh, I. D. (2004). Kontseptsiiia pravlylo vidpovidnoho vykhovannia [Concept of rule of the relevant education]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, Vyp. 11, pp. 3-7 [in Ukrainian].
5. Vigotskiy, L. S. (1984). Sobranie sochineniy [Collected works]. T. 4. Problemyi vozrasta. Moskva: Pedagogika, 432 p. [in Russian].
6. Dovbnia, S. O., Shulyhina, R. A. (2020). Teoretyko-metodychnyi suprovod ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Eheoretical and methodological support of play activities of pre-school children] / *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of Drahomanov National Pedagogical University*. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, Vyp. 72 (1), pp. 177-183 [in Ukrainian].
7. Zabolotska, S. I. (2013). Psykholohichni umovy rozvytku moralnykh form povedinky u navchalno-ihrovii diialnosti doshkilnykiv [Psychological prerequisites for the development of moral patterns of behaviour in educational and play activities of pre-schoolers]. *Candidate's thesis. Drohobyt'skyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka [Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko]*. Drohobych [in Ukrainian].
8. Kant, I. (1995). Osnovy metafiziki nnavstvennosti [Basic metaphysics of morality] / *Osnovy metafiziki nnavstvennosti. Kritika prakticheskogo razuma. Metafizika nnavov – Basic metaphysics of morality. Criticism of practical reason. Metaphysics of reason*. Sankt-Peterburg: Nauka, pp. 228-289 [in Russian].
9. Kononko, O. L. (2002). Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid) [Psychological prerequisites of personality formation of the pre-schooler]. Kyiv: Stylos, 251 p. [in Ukrainian].
10. Lohvytska, L. V. (2014). Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Skarbnytsia morali» [Programme for moral education of pre-school children entitled "A treasure trove of morality"]. Ternopil: Mandrivets, 128 p. [in Ukrainian].
11. Polovina, O. A. (2011). Psykholoho-pedahohichni suprovod ihrovoi diialnosti piatyrychnykh ditei [Psychological and pedagogical support of game-driven activities of five-year-old children]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5692/1/Polovina_OP_PI.pdf (data zvernennia: 18.07.2021) [in Ukrainian].

-
12. Rubinshteyn, S. L. (1976). Problemyi obschey psihologii [General psychology studied issues]. Moskva: Nauka, 416 p. [in Russian].
 13. Savchyn, M. V. (2008). Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behaviour]: monohrafiia. Ivano-Frankivsk: Misto NV, 280 p. [in Ukrainian].
 14. Slovnyk ukrainskoi movy (1973). *Akademichnyi tlumachnyi slovnyk v oznachenniakh* [Academic glossary in definitions]: v 11 tomakh (SUM 11) / AN USSR. *Instytut movoznavstva – Institute of Linguistics*. Kyiv: Naukova dumka, Vyp. 4. 799 p. [in Ukrainian].
 15. Ushinskiy, K. D. (1974). Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyit pedagogicheskoy antropologii [A person as a subject of education. Best practices in pedagogical anthropology]. Moskva: Pedagogika, Vyp. 1. pp. 354-385 [in Ukrainian].
 16. Kohlberg, L. Moral stages and moralization. New York: Winston, 1975. 125 p.

Оксана ЩЕРБАКОВА,

orcid.org/0000-0001-6806-9483

викладач кафедри романо-германської філології

Українського гуманітарного інституту

(Буча, Київська область, Україна) *o.scherba@gmail.com*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА АСИМІЛЯЦІЯ НОВІТНІХ АНГЛІЦИЗМІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ПАНДЕМІЄЮ 2020-2021 РОКІВ

У статті досліджується поширення англіцизмів в українській мові, пов'язаних із запровадженням карантинних заходів у зв'язку з пандемією коронавірусу 2020-2021 рр. Англійська мова, яка є домінуючою в глобалізованому світі, відобразила головні зміни в житті людей, пов'язані з пандемією. Нові події, пов'язані з карантинними обмеженнями, запровадили широкий спектр іношомовних одиниць в життя як носіїв англійської мови, так і громадян різних країн, зокрема українців. Ці лінгвістичні зміни були запозичені в українську мову та набули широкого поширення в законодавчих актах, офіційній мові, медіа-ресурсах та у повсякденному спілкуванні. Поширеними новими запозиченими одиницями стали: «коронавірусна хвороба», «коронакриза», «постковідний», «зумбомбінг», «корона», «локдаун», «коронований», «антиковідний» тощо. Лексико-семантичні зміни у лексичній системі мови спричинені як внутрішніми мовними, так і зовнішніми екстралінгвістичними чинниками, розвитком науки, техніки, культури та суспільно-політичними явищами. Особливістю лексико-семантичної асиміляції запозичень, пов'язаних з поширенням пандемії коронавірусу є широке використання вузькоспеціалізованих термінів, які раніше використовувалися, насамперед, науковцями і медичними працівниками. У статті аналізуються етапи лексико-семантичної асиміляції, які характеризуються різноманітними критеріями, а саме розширенням та звуженням значення, включенням у дериваційні процеси, появою переносних значень тощо. У дослідженні розглянуто різні етапи впровадження іношомовних одиниць: запозичення, адаптація, асиміляція. Головну увагу приділено лексико-семантичній асиміляції запозичення. При підготовці статті було використано матеріали інтернет-видань, соціальних мереж, законодавчих актів.

Ключові слова: англіцизм, запозичення, лексико-семантична асиміляція, пандемія, коронавірус.

Oksana SHCHERBAKOVA,

orcid.org/0000-0001-6806-9483

Lecturer at the Department of Romano-Germanic Philology

Ukrainian Institute of Arts and Sciences

(Bucha, Kyiv region, Ukraine) *o.scherba@gmail.com*

LEXICO-SEMANTIC ASSIMILATION OF CORONAVIRUS-RELATED BORROWINGS

The article examines the spread of anglicisms in the Ukrainian language related to the introduction of quarantine measures in connection with the coronavirus pandemic 2020-2021. English, which is dominant in the globalized world, reflected the main changes in people's lives associated with the pandemic. New changes related to quarantine restrictions have introduced a wide range of foreign language units into the lives of both native English speakers and citizens of different countries, including Ukrainians. These linguistic changes were borrowed from the Ukrainian language and became widespread in legislation, the official language, media resources and in everyday communication. Common new borrowed units were: «coronavirus disease», «coronacrisis», «postcovid», «zombombing», «corona», «lockdown», «anticovid» and so on. Lexical and semantic changes in the lexical system of language are caused by both linguistic, internal and external extralinguistic factors, such as the development of science, technology, culture and socio-political phenomena. The characteristic feature of the lexical-semantic assimilation of borrowings associated with the spread of the coronavirus pandemic is the widespread use of highly specialized terms that were previously used primarily by scientists and health professionals. The article analyzes the stages of lexical-semantic assimilation, which are characterized by various criteria, namely the expansion and contraction of meaning, inclusion in derivation processes, the emergence of figurative meanings. The study considers different stages of implementation of foreign language units: borrowing, adaptation, assimilation. The main attention is paid to lexical-semantic assimilation of borrowing. In preparing the article, materials from online publications, social media and legislation were used.

Key words: borrowings, lexico-semantic assimilation, coronavirus, pandemic.

Постановка проблеми. Поширення у світі впродовж 2020 – першої половини 2021 років пандемії коронавірусу призвело до появи значної кількості запозичень, пов'язаних із карантинними обмеженнями, специфікою поширення та протидії хворобі. Словом 2020 року за версією тлумачних словників англійської мови Collins English Dictionary стає англіцизм *локдаун*, а вживання таких запозичень як коронавірус, соціальне дистанціювання, пандемічний, самоізоляція суттєво збільшується у медіаресурсах та вебсайтах (CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral). Англіцизми можна розглядати як наслідки змін, які відбуваються у суспільстві в умовах глобалізації світу чи кризових явищ чи викликів, пов'язаних із безпекою чи свободами громадян. Процес проникнення та подальшого запозичення нової лексики відбувається через засвоєння іншомовних слів, головним чином англіцизмів, які поповнюють термінологічні підсистеми, зокрема медичну, медіа, соціально-політичну тощо; через словотворення з використанням дериваційних засобів, а також через процеси розширення та звуження семантичного обсягу вже відомих слів (Архипенко, 2006). Більшість запозичень, вочевидь, не пройдуть всіх етапів асиміляції і, найбільш ймовірно, після закінчення пандемії вийдуть з активного вжитку і перетворяться на історизми та архаїзми. Однак, кількісні показники запозичень в українську мову в період пандемії коронавірусу, їх використання у різних сферах, частотність тощо дають підстави припускати, що значна кількість англіцизмів може увійти у повсякденний обіг. Внаслідок поширення пандемії в Україні спостерігається стрімке зростання кількості запозичень, пов'язаних з пандемією 2020-2021 рр. У цих умовах важливо проводити комплексну роботу щодо мінімізації впливу запозичень та захисту української мови. Об'єктом дослідження є процеси лексико-семантичної асиміляції новоутворень. Предметом дослідження є новітні англіцизми, які увійшли в українську мову під час пандемії 2020-2021 рр.

Мета нашого дослідження – провести аналіз лексико-семантичних змін новоутворень в українській мові, які почали масово входити у вжиток в зв'язку з запровадженням карантинних заходів, пов'язаних з подіями 2019-2020 рр.

Аналіз наукових джерел та літератури. Питання поширення англіцизмів, зокрема в українській мові, є предметом дослідження багатьох іноземних і вітчизняних науковців. Зокрема, цю тематику широко вивчали А. Арістова, Л. Архипенко, Ю. Жлуктенко, О. Пономарів, Б. Ажнюк,

А. Іваницькаї, Дьолог, О. Попова та інші. Втім, до сьогодні відсутні комплексні наукові праці присвячені питанням запозиченню англіцизмів в українську мову, пов'язаних із карантинними обмеженнями 2020-2021 рр.

Виклад основних матеріалів дослідження. Лексико-семантична трансформація є однією з умов повної адаптації іншомовної одиниці в мові-реципієнті. Семантичні процеси, які відбуваються в лексичному значенні слова, на відміну від стилістичної приналежності слова, його сфери вживання, зміни кількості значення слова, до сьогодні є недостатньо вивченими. Зокрема, швидке поширення Ковід-19 та інформаційних процесів, пов'язаних з цим, унеможливило належним чином досліджувати появу нових запозичень, їх адаптацію та асиміляцію. При лексико-семантичній асиміляції запозичена іншомовна одиниця набуває нових семантичних значень, відбувається розширення семантичної наповненості запозичення. Так само як може відбуватися перехід вузькоспеціальних термінів в літературну мову та повсякденне спілкування або спостерігається зворотній процес переходу запозичення у вузькоспеціальну сферу вживання. Повною лексико-семантичною асиміляцією можна назвати появу переносних значень одиниці, разом з набуттям нового семантичного значення запозичення (Бельчиков, 2002).

Серед запозичень, пов'язаних із тематикою пандемії коронавірусу і заходів безпеки для громадян, стало широко вживатися нове запозичення-аббревіатура Ковід-19, що позначає назву вірусу від англ. Coronavirus disease 2019, який є причиною інфекційної хвороби, яка вперше виникла у Китаї у грудні 2019 року. Так, впродовж 2020-2021 рр. увійшли в обіг такі нові лексичні одиниці: ковідний (ковідна лікарня, ковідні тести, ковідні правила, ковідний синдром, ковідні законопроекти, ковідні канікули, ковідні), ковідка, ковідіот. У статті «Словник епохи коронавірусу» на сайті відомого британського каналу ВВС вживає слово «ковідка». Ковідка (напр., хворий на ковідку) – новоутворення від Covid-19. Одним із перших слово вжив український продюсер і кінокритик Лук'ян Галкін. Зокрема він писав, що «Ковідка гніздить лише в метро і, як усе живе, помирає від контакту з українськими маршрутками. Ковідки в головах більше, ніж у легенях. Бережіть себе і рідних» (Галкін).

Новоутворення ковідіот вживається у значеннях: 1) Той, хто применшує небезпеку коронавірусу, не дотримується маскового режиму й соціальної дистанції. 2) Той, хто навпаки надміру

панікує. Однак цей термін міг бути запозиченим із країн ЄС, зокрема Німеччини, де мав місце гучний скандал щодо висловлювань політика. Він назвав ковідіотами демонстрантів, які протестували проти карантинних обмежень. Так, в сюжеті 1+1 від 2 вересня 2020 року розповідається про те, що прокуратура м. Берлін постановила, що назва «ковідіот» – це не образа, а свобода думки. Процес запозичення відбувається не тільки з англійської мови у інші, але і навпаки, наприклад у Німеччині став вживатися новий термін *hamsterkauf*, який означає панічні покупки. Щодо цього слова висловлюються припущення, що воно скоро стане широко вживаним в англійській та інших мовах.

Запозичення, інтегрувавшись у мову, проходять етапи запозичення та асиміляції у систему мови-реципієнта. Багато лінгвістів намагалися диференціювати етапи саме запозичення та подальшої асиміляції іншомовної одиниці. На думку В.М. Аристової, існують такі стадії процесу інтеграції: проникнення, запозичення та вкорінення. Стадія проникнення характеризується такими критеріями, як 1) формальна оболонка оформлена згідно законів мови-оригіналу та не підпорядковується граматичним та словотворним нормам (наприклад, аббревіатури, акроніми); 2) наявність одного семантичного значення, так як одиниця запозичується для номінації явища або об'єкту, невластивого мові-реципієнту; 3) як наслідок цього обмежена сфера контекстів, де вживається одиниця; 4) іншомовна одиниця не приймає участі в дериваційних процесах. До таких запозичень можна віднести *zoom*, *zoom-терор*, *PCR-тест*, *грумінг*, *ковідіворс* (Аристова, 1997).

Наступний етап запозичення характеризується такими рисами: 1) іншомовна одиниця підпорядковується нормам та правилам мови, в яку запозичується одиниця; 2) іншомовна одиниця широко використовується для визначення різноманітних національних та іноземних реалій, тобто спостерігається семантична наповненість одиниці; 3) підвищується частотність вживання іншомовної одиниці; 4) розвивається словотворна здатність одиниці. Прикладами таких запозичень є: *ковідний*, *коронавірус*, *локдаун*.

Характерними рисами вкорінення або повної асиміляції є такі: 1) семантична самостійність одиниці, тобто поява різноманітних конотацій та словосполучень, в склад яких входить запозичена одиниця; 3) постійне вживання одиниці в мові; 4) активна участь одиниці в дериваційних процесах і як наслідок поява нових лексем (Аристова, 1997). Ця група є найменш чисельною, так як потрібен час для повної асиміляції іншомовної одиниці.

В процесі запозичення від англ. *Saracovirus* входять у вжиток нові лексичні одиниці *коронований*, *коронакриза*, *короналі*, *коронафобія*. *Коронафобія* - страх захворіти на COVID-19. Так, новоутворення коронакриза (тобто криза, спричинена пандемією) ми зустрічаємо на офіційному сайті Національного банку України, у статті «Коронакриза вплинула на доходи банків: прибуток банківської системи у 2020 році становив 41 млрд грн» та інших публікаціях. Інша іншомовна а одиниця – *короналі* - діти, що були народжені під час карантину 2020 року та молоді люди, які живуть в нових умовах карантинних заходів. Так, на телеканалі 1+1, у передачі «Секретні матеріали» вийшов сюжет від 17 квітня 2020 р. під назвою «Хто такі Короналі та як природа відновлюється без людей».

При запозиченні слово *коронований* почало вживатися з новими лексичними значеннями. Якщо традиційно це слово має значення коронацію представників монарших родин, а в Україні цей термін також означає ритуал відзначення лідерів кримінального світу, то зараз воно вживається також для означення людини, яка хворіє чи перехворіла на Ковід-19. Прикладом цього є публікація на сайті Громадського радіо від 1 червня 2020 р. «Коронована двічі»: лікарка з Чернівців повідомила, що в неї вдруге виявили коронавірусну хворобу». Окремі ЗМІ використовують це слово для визначення часових періодів пандемії. Так, 29 грудня 2020 р. на Суспільному ТБ вийшов сюжет під назвою «Важким, бентежним, переможним: яким Україна запам'ятає «коронований» 2020 рік». Іншим прикладом може слугувати сюжет на 5 каналі від 29 травня 2020 р. «Корований останній дзвоник: як завершують навчальний рік у Чернівцях».

У обігу з'явилося ще одне новоутворення *коронафейки*, яке позначає поширення неправдивої інформації про ковід-19, причини виникнення, перебіг та наслідки хвороби тощо. Так, в Українському кризовому медіацентрі відбулась пресконференція експертів, у назві якої та матеріалах за підсумками заходу використовувалось слово *коронафейки*. Іншим прикладом використання цього слова є інформаційний матеріал на сайті Чорноморського національного університету ім. Петра Могили під назвою «Як визначити та зловити коронафейк?»

Наслідками пандемії є залучення суспільства до соціальних процесів та явищ, які спричинені подіями 2020-2021 рр. Це і соціальне дистанціювання, онлайн навчання, нові методи захисту та запобігання хвороби. Явище зумбом-

бінгу стало відомим у зв'язку з використанням освітніх онлайн-сервісів. Зумбомбінг (англ. *zoombombing*) – практика долучення до відеоконференції непроханих користувачів. Зловмисники навмисно підключаються до чужих конференцій, які, як правило, не захищені паролями, і демонструють в ефірі неприйнятний контент – наприклад, що містить в собі насильство. Прикладом використання цього запозичення стала стаття на сайті *explainer.ua* «Що таке «зумбомбінг» та як безпечно використовувати Zoom?».

На сайті *Unicef Ukraine* в прес-релізі «Інфодемія» дезінформації про COVID-19 шкодить здоров'ю українців – з'ясовано в дослідженні на замовлення ООН» зустрічаємо новоутворення інфодемія, яке позначає поширення дезінформації про пандемію онлайн, епідемію в інформаційному просторі, хвилю інформації про будь-яку подію або явище, часто помилкове чи перебільшене, яке здатне нагнати паніку («Інфодемія» дезінформації про COVID-19).

Тут постає питання семантичної адаптації запозичення – цей етап асиміляції є найбільш складним та контроверсійним, якщо порівнювати з іншими етапами запозичення. На цьому етапі відбувається розвиток нових семантичних значень, а саме розширення семантичної наповненості запозиченої одиниці, перехід вузько-спеціальних термінів в більш загальні сфери, або навпаки зворотній процес (Попова, 2002). Також спостерігається поява переносних значень. Ці види змін семантичної структури запозичення диференціюють як перенесення, звуження (або спеціалізація), розширення. В залежності від широти засвоєння запозичення відбувається або звуження його значення, або розширення, а також утворення фразеологізмів. Наприклад, стали часто вживаними англіцизми зелена зона, червона зона, якими позначаються явище адміністративного зонування у відповідності до кількості хворих. До 2020 р. термін «зелена зона» асоціювався переважно із парковими та лісовими масивами в населених пунктах, а термін «червона зона» – насамперед із радянською окупаційною зоною після завершення другої світової війни.

При асиміляції новоутворень в систему мови-реципієнта відбувається ослаблення лексико-семантичних зв'язків з мовою-оригіналом. Разом з тим спостерігається семантична самостійність одиниці, тобто утворення її лексико-семантичної системи (поява словосполучень, в складі яких з'являється окрема запозичена одиниця). Ця стадія характеризується більш частотним вживанням одиниці у мові, а також більш активно реалізу-

ється словотвірна функція новоутворення, наслідком чого стає утворення нових лексем (Аристова, 1997). Наприклад, стало більш часто використовуватися запозичення хоум офіс (анг. *Home office*) або домашній офіс. Цей термін у мові-оригіналі має зовсім інші значення. Британцям словосполучення *Home Office* більш відоме як позначення Міністерства внутрішніх справ Великобританії, а також Головного офісу будь-якої компанії. Натомість, в українській мові це слово означає спричинену локдауном дистанційну роботу з дому, коли немає можливості робити це зі спеціально облаштованої кімнати. Значення цього запозичення, яке прийшло до нас в останні роки і стало нам відомим саме у цьому значенні, таке: робота або робочий простір, облаштований вдома на регулярній основі. Наприклад, на сайті медіаресурсу «Німецька хвиля» *dw.com* у статті, присвяченій популярності серед роботодавців дистанційної роботи, запозичення хоум офіс використовується у значенні «віддалена робота», «дистанційна робота» (Думанська). У цьому випадку відбулося звуження семантичного значення новоутворення, використання одиниці в одному конкретному значенні. Тут ми відзначимо, що словотворна функція є неактивною: новоутворена одиниця не приймає участі, наприклад, в дериваційних процесах.

Лексико-семантична асиміляція є необхідною умовою включення іншомовної одиниці в систему мови. Семантична освоєність іншомовної одиниці передбачає розуміння семантичного значення широким колом носіїв мови-реципієнту та включеність слова в загальну систему лексико-семантичних зв'язків приймаючої мови (Д'якова, Кияк, Куделько, 2000). Прикладом цього може слугувати найбільш відоме запозичення в останні два роки слово локдаун (анг. *lockdown*): зараз воно стало вживатися навіть більше, ніж слово карантин.

Спочатку у мові-оригіналі слово локдаун мало конкретне значення, а саме утримання в'язнів у камерах протягом усього або більшої частини дня як тимчасовий захід безпеки. Зараз це слово отримало такі нові значення: 1) надзвичайний захід або стан, при якому людям тимчасово заборонено в'їжджати чи виїжджати з обмеженого району чи будівлі під час будь-якої загрози (наприклад, терористичної); 2) тимчасовий стан, встановлений державними органами влади (наприклад, під час спалаху епідемічної хвороби), коли люди повинні залишатися в своїх будинках і утримуватися від або обмежувати діяльність поза домом, що передбачає контакти з іншими людьми (наприклад, відвідування великих зборів, ресторанів,

торгiвельних центрiв тощо). Також вiдбулися словотворнi змiни у новоутвореннi ковидка за допомогою суфiксацiї. Це новоутворення є дуже схожим з українськими словами говiрка, колядка i, бiльше того, стає синонiмом слова колядка (Як колядувати пiд час карантину). Серед науковцiв немає єдиної думки з приводу основного критерiю лексико-семантичної асимiляцiї запозичення в мовi-реципiєнтi. Серед вважливих факторiв зазначаються такi: 1) тривалiсть вживання iншомовної одиницi; 2) участь в деривацiйних процесах; 3) поява семантичного значення запозичення.

Висновки. У нашiй роботi можемо зробити такi висновки з результатiв дослiдження. Найбiльш поширенi новоутворення, що з'явилися в перiод пандемiї 2020 року є запозиченнями з англiйської мови, якi позначають новi реалiї та явища, пов'язанi з новими соцiальними процесами (самоiзоляцiя, соцiальна дистанцiя, новi заходи безпеки, дистанцiйна освiта), розвитком нових онлайн-сервiсiв. Новоутворення проходять етапи засвоєння та адаптацiї до системи української мови. Процес асимiляцiї нової лексики характеризується фонетичною, графiчною, граматичною, лексико-семантичною адаптацiєю нових

англiйських запозичень в українській мовi. Перш за все процес асимiляцiї англiцизмiв у мову вiдбувається на лексико-семантичному планi. Це є необхідною умовою вклучення iншомовної одиницi в систему мови. I тому важливо, щоб цей процес вiдбувався таким чином, щоб у мову потрапляли фонетично та графiчно прийнятнi запозичення, якi не тiльки б не суперечили нормам мови-реципiєнта, а й збагачували та насичували б мову новими поняттями та реалiями. Бiльшiсть запозичень, скорiш за все, не пройдуть всi етапи асимiляцiї, i пiсля закiнчення пандемiї вийдуть з активного вжитку i перетворяться на iсторизми та архаїзми. Українська мова зберiгає свої унiкальнi способи формування нових слiв: за допомогою суфiксiв (коронований, ковидка, короновий, некорованiрусний, доковидний), складання основ слiв (карантинозалежний, коронакриза, короноiстерiя, зумозалежнiсть), конверсiя (наприклад, утворення дiєслова вiд iменника). Хоча з огляду на нетривалий перiод вживання нових iншомовних одиниць, пов'язаних з карантинними обмеженнями останнiх двох рокiв, останнiй не є поширеним способом словотворення i такi новоутворення не є широко вживаними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристова В. М. К истории англо-русских литературных связей и заимствований. *Семантические единицы в категории русского языка в диахронии*. Калининград, 1997. С. 12–19.
2. Архипенко Л. М. Сфери вживання англiцизмiв у сучасному українському мовному узусi. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. 2006. Т. 19, № 3(58). С. 7–11.
3. Бельчикова Ю. А. Стилистика и культура речи. Москва: Наук., 2002. 435 с.
4. Бiгдай О. I. Англiцизми в українській мовi. *Проблеми державного будiвництва в Україні*. Київ, 2007. С. 418–422.
5. Дьолог О. Англiцизми як результат мiжкультурної комунiкацiї та особливостi їх адаптацiї в сучаснiй українській мовi. *Conferința «Tradiție și inovație în cercetarea filologică»*, м. Bălți, 27 жовт. 2015 р. 2016. С. 25–28.
6. Д'якова А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основы терминотворения. Семантичні та соцiолiнгвiстичнi аспекти. Київ, 2000. 218 с.
7. Попова Н. О. Запозичення з англiйської мови в лексико-семантичну систему української мови кiнця ХХ та початку ХХI столiття: автореф. дис. ... канд. фiлол. наук: 10.02.01. Харкiв, 2002. 17 с.
8. Зацний Ю. А. Сучасний англiомовний свiт i збагачення словникового запасу. Львiв: ПАiС, 2007. 228 с.
9. Лисиченко Л. А. Лексико-семантична система української мови. Харкiв: ХДПУ iм. Г.С.Сковороди, 1997. 129 с.
10. Майоров А. П. Языковые картины мира, как производные национальных менталитетов. Москва: ЧеРо, 2007. 349 с.
11. Словник iншомовних слiв / ред. I. Скопненко. Київ: Довiра, 2006.
12. Українська мова. Енциклопедiя / В.М. Русанiвський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк (ред. колегiя) та iн. Київ: Українська енциклопедiя, 2000. 752 с.
13. Як колядувати пiд час карантину: Ковидки для дорослих i дiтей. URL: <https://www.depo.ua/ukr/life/kovid-kovid-kovida-karantinni-kolyadki-dlya-malechi-i-doroslikh-202011261250638>. (дата звернення: 13.07.2021).
14. Думанська М. Нiмецькi роботодавцi задоволенi «хоум-офiсом» менше за працiвникiв – опитування. *DW*. URL: <https://www.dw.com/uk/nimetski-robotodavtsi-zadovoleni-khoum-ofisom-menshe-za-pratsivnykiv-orytuvannia/a-55599843> (дата звернення: 13.07.2021).
15. «Инфодемия» дезинформации про COVID-19 вредит здоровью украинцев – з'ясовано в дослiдженнi на замовлення ООН. *UNICEF*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/infodemic-covid-19-disinformation-bad-ukrainians-health-study-un-finds> (дата звернення: 12.07.2021).
16. Alyeksyeyeva I. O., Chaiuk T. A., Galitska E. A. Coronaspeak as Key to Coronaculture: Studying New Cultural Practices Through Neologisms. *International Journal of English Linguistics*. 2020. Vol. 10, no. 6. pp. 202–212.
17. Linguistic Analysis of Neologism Related to Coronavirus (COVID-19) / M. Asif et al. *SSRN*. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3608585 (date of access: 13.07.2021).
18. CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral. *King's College of London*. URL: <https://www.kcl.ac.uk/news/coronaspeak-the-language-of-covid-19-goes-viral> (date of access: 15.07.2021).

19. Галкін Л. COVIDка головного мозку: бережіть критичне мислення. *kontrakty.ua*. URL: <https://kontrakty.ua/article/181389> (дата звернення: 05.07.2021).

REFERENCES

1. Aristova V. M. K istorii anglo-russkikh literaturnykh svyazey i zaimstvovaniy [On the history of Anglo-Russian literary ties and borrowings]. *Semantic units in the category of the Russian language in diachrony*. Kaliningrad, 1997. pp. 12–19. [in Russian].
2. Arkhopenko L. M. Sfery vzhlyvannya anhlitsyzmiv u suchasnomu ukrayins'komu movnomu uzusi [The sphere of the implantation of anglicisms in the bitter Ukrainian language uzus]. *Scientific notes of the Tavrichesky National University named after V. I. Vernadsky*. 2006. T. 19, Nr 3(58). pp. 7–11. [in Ukrainian].
3. Bel'chikov YU. A. Stilistika i kul'tura rechi [Stylistics and culture of speech]. Moskva : Nauk., 2002. 435 p. [in Russian].
4. Bihday O. I. Anhlitsyzmy v ukrayins'kiy movi [Anglicisms in the Ukrainian language]. *Problems of state building in Ukraine*. Kyiv, 2007. pp. 418–422. [in Ukrainian].
5. D'oloh O. Anhlitsyzmy yak rezul'tat mizhkul'turnoyi komunikatsiyi ta osoblyvosti yikh adaptatsiyi v suchasniy ukrayins'kiy movi [Anglicisms as a result of intercultural communication and features of their adaptation in the modern Ukrainian language]. *Conferința «Tradiție și inovație în cercetarea filologică»*, m. Bălți, 27 zhovt. 2015 r. 2016. pp. 25–28. [in Ukrainian].
6. D'yakova A. S., Kyiak T. R., Kudel'ko Z. B. Osnovy terminotvorennya. Semantychni ta sotsiolingvistychni aspekty [Basics of term formation. Semantic and sociolinguistic aspects]. Kyiv, 2000. 218 p. [in Ukrainian].
7. Popova N. O. Zapozychennya z anhliys'koyi movy v leksyko-semantychnu systemu ukrayins'koyi movy kintsya KhKh ta pochatku KhKhI stolittya [Borrowing from English into the lexical and semantic system of the Ukrainian language of the late twentieth and early twenty-first century]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Kharkiv, 2002. 17 p. [in Ukrainian].
8. Zatsnyy Yu. A. Suchasnyy anhlo-movnyy svit i zbahachennya slovnykovoho zapasu [Modern English-speaking world and vocabulary enrichment]. L'viv: PAIS, 2007. 228 p. [in Ukrainian].
9. Lysyuchenko L. A. Leksyko-semantychna systema ukrayins'koyi movy [Lexical and semantic system of the Ukrainian language]. Kharkiv: KhDPU im. H.S.Skovorody, 1997. 129 p. [in Ukrainian].
10. Majorov A. P. YAzykovye kartiny mira, kak proizvodnye nacional'nykh mentalitetov [Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentality]. Moskva : CHeRo, 2007. 349 p. [in Russian].
11. Slovnyk inshomovnykh sliv / red. I. Skopnenko [Dictionary of foreign words]. Kyiv : Dovira, 2006. [in Ukrainian].
12. Ukrayins'ka mova. Entsyklopediya [Ukrainian language. Encyclopedia] / V.M. Rusaniv's'kyi, O.O. Taranenko, M.P. Zyblyuk (red. kolehiya) ta in. Kyiv: Ukrayins'ka entsyklopediya, 2000. 752 p. [in Ukrainian].
13. Yak kolyaduvaty pid chas karantynu: Kovidky dlya doroslykh i ditey [How to carol during quarantine: Kovidki for adults and children]. URL: <https://www.depo.ua/ukr/life/kovid-kovid-kovida-karantinni-kolyadki-dlya-malechi-i-doroslikh-202011261250638>. (data zvernennya: 13.07.2021). [in Ukrainian].
14. Dumans'ka M. Nimets'ki robotodavtsi zadovoleni "khom-ofisom" menshe za pratsivnykiv – opytuvannya [German employers are less satisfied with the "home office" than employees - the survey]. *DW*. URL: <https://www.dw.com/uk/nimetski-robotodavtsi-zadovoleni-khous-ofisom-menshe-za-pratsivnykiv-opytuvannia/a-55599843> (data zvernennya: 13.07.2021). [in Ukrainian].
15. «Infodemiya» dezinformatsiyi pro COVID-19 shkodyt' zdorov'yu ukrayintsiv – z'iasovano v doslidzhenni na zamovlennya OON [«Infodemia» of misinformation about COVID-19 harms the health of Ukrainians - found in a study commissioned by the UN]. *UNICEF*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/infodemic-covid-19-disinformation-bad-ukrainians-health-study-un-finds> (data zvernennya: 12.07.2021). [in Ukrainian].
16. Alyeksyeyeva I. O., Chaiuk T. A., Galitska E. A. Coronaspeak as Key to Coronaculture: Studying New Cultural Practices Through Neologisms. *International Journal of English Linguistics*. 2020. Vol. 10, no. 6. pp. 202–212.
17. Linguistic Analysis of Neologism Related to Coronavirus (COVID-19) / M. Asif et al. *SSRN*. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3608585 (date of access: 13.07.2021).
18. CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral. *King's College of London*. URL: <https://www.kcl.ac.uk/news/coronaspeak-the-language-of-covid-19-goes-viral> (date of access: 15.07.2021).
19. Halkin L. COVIDka holovnoho mozku: berezhit' krytychne myslennya [COVID to the brain: beware of critical thinking]. *kontrakty.ua*. URL: <https://kontrakty.ua/article/181389> (data zvernennya: 05.07.2021). [in Ukrainian].

Ян ЦИН,

orcid.org/0000-0002-0675-0131

аспірант кафедри педагогіки

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) ancin6877@gmail.com

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

В умовах якісного перетворення сучасного суспільства, дослідження проблеми формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва виступає одним із пріоритетних напрямків наукових досліджень, що обумовлює необхідність його соціально-філософського та психолого-педагогічного осмислення. Визначення педагогічних умов, розробка шляхів та виявлення методів вдосконалення досліджуваної готовності майбутнього педагога-художника стає особливо актуальною проблемою для системи вищої педагогічної освіти як найважливішої соціальної структури. Проте, аналіз спеціальної літератури й дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, надає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено. Метою статті є обґрунтування місця та значення ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як провідної умови формування художньо-творчої активності майбутніх педагогів-художників. Методологічну основу дослідження становлять діалектична та системна методології, що застосовуються в області педагогічних досліджень. Використано загальнонаукові та логічні методи аналізу, синтезу, індукції і дедукції, історичного і компаративістського дослідження проблеми. Стаття є спробою дослідити роль ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як провідної умови, яка покликана оптимізувати процес формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-художників.

Ключові слова: педагогічні умови, готовність, професійно-творча самореалізація, художньо-педагогічна діяльність, фахова підготовка, майбутні учителі образотворчого мистецтва, образотворче мистецтво.

Yang QING,

orcid.org/0000-0002-0675-0131

Graduate Student at the Department of Pedagogy

Summy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) ancin6877@gmail.com

ACTUALIZATION OF THE VALUE ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO ARTISTIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AS A CONDITION FOR FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL-CREATIVE SELF-REALIZATION

In terms of qualitative transformation of modern society, the study of the problem of forming readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts is one of the priority areas of research, which necessitates its socio-philosophical and psychological-pedagogical understanding. Determining pedagogical conditions, developing ways and identifying methods to improve the research readiness of the future teacher-artist becomes a particularly important issue for the system of higher pedagogical education as the most important social structure. However, the analysis of special literature and dissertations, which highlight topical issues of formation of readiness for professional and creative self-realization of future teachers of fine arts, gives grounds to state that a holistic scientific and pedagogical study was not carried out. The purpose of the article is to substantiate the place and importance of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and pedagogical activities as a leading condition for the formation of artistic and creative activity of future teachers-artists. The methodological basis of the study are dialectical and systemic methodologies used in the field of pedagogical research. General scientific and logical methods of analysis, synthesis, induction and deduction, historical and comparative research of the problem are used. The article is an attempt to explore the role of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and pedagogical activities as a leading condition, which is designed to optimize the process of forming readiness for professional and creative self-realization of future teachers-artists.

Key words: pedagogical conditions, readiness, professional and creative self-realization, artistic and pedagogical activity, professional training, future teachers of fine arts, fine arts.

Вступ. Гуманістична спрямованість розвитку сучасної вітчизняної педагогіки пов'язана з корінними змінами в суспільному житті і фокусує свою увагу на особистісно-творчій спрямованості педагогічного процесу, зумовивши потребу в якісному оновленні змісту освіти в усіх її ланках. Перехід шкіл в режим інноваційного розвитку, прогрес педагогічних та інформаційних технологій, зміна стилю взаємодії учасників педагогічного процесу та інші нововведення, з одного боку, значно підвищили рівень вимог до професійних якостей вчителя, а з іншого боку, надали йому велику свободу прояву своєї індивідуальності, здійснення творчої самореалізації особистості.

Однак в масовій шкільній практиці лише для невеликої кількості вчителів професійна діяльність є сферою творчої самореалізації. Багато педагогів не готові до творчої, інноваційної діяльності, не відчують себе активними суб'єктами педагогічного процесу, не прагнуть до реалізації свого особистісного і творчого потенціалу у всіх видах професійної діяльності. Особливо гостро відчувається потреба в активних педагогічних кадрах, які сприяють інтенсивному творчому розвитку учнів у галузі мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «готовності до діяльності» в загальному розглядалося в наукових працях О. Асмолова (Асмолов, 2020), М. Дьяченка (Дьяченко, 1981), І. Кона (Кон, 1989), С. Рубінштейна (Рубинштейн, 1999) та ін. На умови формування готовності майбутніх педагогів вказували М. Ковальчук (Ковальчук, 2017), А. Линенко (Линенко, 1995) та ін.

Проблема творчості майбутніх учителів розглядається в наукових доробках В. Загвязинського (Загвязинский, 1987), В. Кан-Каліка (Кан-Калик, 1990) та ін.; дослідженню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів присвячені роботи Г. Костюка (Костюк, 1989), О. Леонтьєва (Леонтьев, 1983) та ін.

Важливим підґрунтям у розвитку сучасної теорії, практики і методики викладання образотворчого мистецтва в рамках художньо-професійної освіти є досвід українських художників-педагогів О. Новаківського, Олени та Ольги Кульчицької, Г. Кліщара, О. Сорохтея та ін.

Проте, аналіз спеціальної літератури й дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва надає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено.

Метою статті обґрунтування місця та ролі ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як провідної умови формування художньо-творчої активності майбутніх педагогів-художників.

Методологічну основу дослідження становлять діалектична та системна методології, що застосовуються в області педагогічних досліджень. Використано загальнонаукові та логічні методи аналізу, синтезу, індукції і дедукції, історичного і компаративістського дослідження проблеми.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розглядаємо як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

Провідною педагогічною умовою цього процесу обрано актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності. Відомо, що важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, її складовою частиною виступають професійні цінності. При цьому, власне визначення дефініції «цінності» різняться в залежності від тієї чи іншої наукової направленості. Так, в психології цінність визначається як значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних або природних об'єктів, явищ, їх відповідність основним потребам суспільства та індивіда. С. Рубінштейн стверджував, що цінність – це певна значимість для людини чогось у світі і тільки визнавши цінність, особистість здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира веління (Рубинштейн, 1999).

Соціологи стверджують, що цінність – це властивість суспільного предмета задовольняти певні потреби соціального суб'єкта (людину, групи людей, суспільства); за допомогою цінності характеризують соціально-історичне значення для суспільства та особистісний сенс для людини певних явищ дійсності.

З позиції культурологічного підходу, цінності є компонентом культури. На думку А. Здравомислова, світ цінностей – це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, уподобань. Цінності можна розглядати як регулятивні компоненти будь-якої культури, що втілюють ідеали і

уявлення про ідеал. Вони знаходять вираз в нормах, значеннях і найбільш типових для даної культури артефактах (матеріальних і ідеальних продуктах). Культурна норма – загальноновизнана вимога і відповідне правило, що регулює поведінку людей, завжди відноситься з певними цінностями. У багатьох культурних процесах цінності відіграють роль еталонів, з їх допомогою діяльність стає вмотивованою та осмисленою (Здравомыслов, 1986).

Таким чином, цінності є орієнтиром людської діяльності та поведінки. Особливу значущість аксіологічний підхід має для сучасного освітнього процесу, оскільки кожна епоха накладає свій відбиток на питання «хто вчить?», «Навіщо вчить?», «Чому вчить?». Цей аспект постійно обговорюється і вивчається як педагогами-теоретиками так і педагогами-практиками (В. Безрукова, В. Болотов, М. Дудіна, Е. Зеер, М. Левіна, А. Маркова, В. Сластьонін, Л. Шевченко та ін.).

Поняття «цінність» еквівалентно певному комплексу явищ, які термінологічно позначаються різними поняттями, але семантично однопорядкові. Так, Н. Добринін називає цінності значимістю, А. Божович – життєвою позицією, О. Леонтьєв – значенням і особистісним змістом, В. Мясіщев – психологічними відносинами.

Різниця в розумінні суті самого явища обумовлює і різницю в його класифікації і типологіях. Наприклад, орієнтуючись на погляди основоположника гуманістичної психології А. Маслоу, має сенс виділити дві групи цінностей: вищі – цінності буття, властиві самоактуалізуючим людям (істина, добро, краса, цілісність, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, гра, самодостатність) і нижчі – дефіцитні, які орієнтовані на задоволення певної потреби (Маслоу, 2003)

Ці та деякі інші підходи стали підґрунтям для аксіологічної педагогіки і відповідних підходів в класифікаціях цінностей освіти. Так, З. Равкін виділяє чотири групи цінностей: соціально-політичні, інтелектуальні, моральні і цінності професійної педагогічної діяльності.

Б. Лихачов, досліджуючи проблему виховних цінностей, називає в якості основних духовно-космічні, загальнонаціональні, державно-громадські, соціально-адаптаційні, морально-естетичні та екологічні, індивідуально-особистісні цінності. Такий перелік виховних цінностей, на його думку, може бути покладено в основу програми виховання школярів.

В. Сластьонін, Г. Чіжакова пропонують дещо інший підхід до проблеми класифікації освітніх

цінностей. Вони виходять з того, що такі цінності є зразками орієнтації свідомості і поведінки особистості і виділяють домінуючі, нормативні, стимулюючі і супутні цінності.

І. Ісаєв пропонує наступну класифікацію професійних цінностей педагога: цінності-цілі – цінності, що розкривають значення і сенс цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-ствлення – цінності, що розкривають значення і сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – цінності, що розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань в процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – цінності, що розкривають значення і сенс якостей особистості викладача: різноманіття взаємопов'язаних індивідуальних, особистісних, комунікативних, професійних якостей особистості викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях: здатності до творчості, здатності проектувати свою діяльність і передбачити її наслідки тощо (Ісаєв, 2002).

В цьому аспекті підхід низки вчених відрізняється тим, що в основу класифікації покладено соціально-педагогічний аспект: залученість педагогічної діяльності в структуру соціуму і соціальних відносин. У зв'язку з цим, автори виділяють суспільно-педагогічні, професійно-групові та індивідуально-особистісні цінності.

Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, що функціонують в різних соціальних системах, проявляючись у суспільній свідомості в формі моралі, релігії, філософії. Ці ідеї, уявлення, норми і правила регламентують виховну діяльність і спілкування в рамках всього суспільства.

Професійно-групові цінності являють собою сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють і направляють професійно-педагогічну діяльність в рамках певних освітніх інститутів. Вони виступають орієнтирами педагогічної діяльності. На формування професійно-групових цінностей вагомий вплив мають ЗМІ, громадська думка, що набирають силу завдяки відкритості Інтернет-простору, релігії, моралі тощо.

Особистісно-педагогічні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, складне соціально-психологічне утворення, що відбиває її цільову і мотиваційну спрямованість. Згідно з думкою Е. Зеєра, аналіз особистості фахівця тієї чи іншої професії, його відношення до світу

неможливі без вивчення системи ціннісних орієнтацій, які є одним з центральних особистісних утворень. Залежно від структури ціннісних орієнтацій особистості, поєднання і ступеня переваги щодо інших цінностей можна визначити, на які цілі спрямована професійна діяльність людини.

При цьому важливо пам'ятати про те, що в процесі набуття суб'єктивного досвіду, осмислення суспільних і групових ціннісних установок змінюється і світоглядна картина індивіда, що в свою чергу може вплинути і на формування професійно-групових цінностей. Таким чином, всі три види цінностей є взаємопов'язаними між собою. Кожен педагог, акумулюючи суспільно-педагогічні та професійно-групові цінності, будує свою особистісну систему цінностей, елементи якої приймають вигляд аксіологічних функцій. В результаті цього, педагог виступає своєрідним провідником, який «допомагає учням намітити життєву траєкторію розвитку від актуальних до потенційних, духовних цінностей».

Таким чином, професійні цінності – це ті орієнтири, на основі яких людина вибирає, освоює і виконує свою професійну діяльність. Це також засоби, за допомогою яких забезпечується особистісний соціально-значущий результат будь-якої професійної діяльності.

Педагогічні цінності – це внутрішній регулятор діяльності, що визначає ставлення до навколишнього світу, до самого себе, моделюючи зміст і характер виконуваної професійної діяльності. Педагогічні цінності об'єктивні, так як формуються історично, в ході розвитку суспільства, інституту освіти і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень.

Педагогічні цінності є орієнтиром і стимулом соціальної і професійної активності педагога, вони гуманістичні за своєю природою і сутністю, так як зосереджують в собі широкий спектр всіх духовних цінностей суспільства. Професійні цінності педагогів повинні складати цілісну систему, тільки в цьому випадку вони зможуть виконувати роль головних орієнтирів для їх професійної діяльності. На їх основі утворюється ціннісна свідомість педагога, яка є результатом як його емоційного відгуку на життєві явища і професійну діяльність, так і їх осмислення, глибокого розуміння і особистісного прийняття; здійснюється становлення гуманістично-орієнтованого педагогічного світогляду, системи професійно-ціннісних орієнтацій на спілкування з учнями, їх розвиток та особистісне становлення, творчість в роботі, реалізацію високого соціаль-

ного призначення своєї професії, співпраця з колегами тощо.

Професійно-групові та особистісно-педагогічні цінності формують професійно-педагогічну культуру педагога, завдяки якій він визначає ставлення до своєї діяльності, її цілі і засоби, особистісні властивості, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності, до самого себе як до елемента тієї системи, яка визначається педагогічною діяльністю.

Організуючи першу педагогічну умову ми виходили з того, що встановлення цінності, тобто позитивного значення художньо-педагогічної для майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається у рамках ціннісного ставлення.

Як зазначають філософи, ставлення – це категорія, яка виражає взаємозалежність та характер розташування елементів певної системи. Це емоційно-вольова настанова особистості на що-небудь, вираження власної позиції, порівняння різних сторін об'єктів чи самих об'єктів. Як зазначає Аристотель, ставлення – це спосіб буття та пізнання.

З різних поглядів поняття «ставлення» розглядається у психологічній науці. О. Ковальов, О. Лазурський, М. Левітов, С. Рубінштейн та ін., досліджували ставлення як вираження особистості, вивчали його природу, розглядали в аспекті властивостей активної особистості.

Д. Узнадзе досліджував дане поняття як настанову. В. Богословський, С. Рубінштейн наголошували на ставленні як на поєднанні волі, емоцій та інтелекту. Завдяки цим науковцям заклалось підґрунтя наукового підходу до розгляду ставлень особистості як складного утворення у її структурі. Будучи продуктом природного та суспільно-історичного розвитку особистості, ставлення виникає у процесі взаємодії останньої з навколишнім світом та відображає необхідність його пізнання та перетворення. Відповідно, ставлення завжди виражає зв'язок людини з об'єктивною дійсністю.

Отже, ставлення – це відношення певної особистості до інших людей та проявів людської діяльності, довкілля, яке формується як під впливом власного життєвого досвіду, так і завдяки історично-суспільному розвитку людства. Визнання власного ставлення до певного явища дає можливість людині заявити, що саме вона вважає цінним та прийнятним для себе, а що не сприймає як ціннісно невластиве, негідне, недопустиме.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що завдяки ціннісному ставленню до художньо-педагогічної діяльності, дане утворення набуває позитивного значення для майбутніх учителів

образотворчого мистецтва, викликає інтерес та потребу в її оволодінні, а отже, сприяє формуванню готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в даній галузі.

Щодо перспектив подальших досліджень у цьому напрямі слід зауважити, що дане дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків щодо розв'язання зазначе-

ної проблеми. Завдання подальшого дослідження полягає в тому, щоб використовуючи віднайдені в даній роботі теоретичні підходи до вирішення досліджуваної проблеми, спираючись на розроблений понятійний апарат, його основні ідеї та висновки, більш поглиблено вивчити прогалини у структурі процесу розвитку готовності до професійно-творчої самореалізації студентів на заняттях з фахових дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Психология образования. Москва : Юрайт, 2020. 213 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Минск : БГУ, 1981. 383 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
4. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия, 2002. 176 с.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
7. Ковальчук М. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир, 2017. 20 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. 391 с.
11. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
12. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова. Киев : Psylib, 2003. 138 с.
13. Рубинштейн С. Психология личности. Москва : Бахрах, 1999. 544 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. Psikhologiya obrazovaniya [Psychology of education]. Moskva : Yurayt, 2020. 213 p. [in Russian].
2. D'yachenko M. I. (1981). Psikhologiya vysshey shkoly [Psychology of higher education]. Minsk : BGU, 1981. 383 p. [in Russian].
3. Zagvyazinskiy V. I. Pedagogicheskoye tvorchestvo uchitelya [Teacher's pedagogical creativity]. Moskva : Pedagogika, 1987. 160 p. [in Russian].
4. Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti [Needs. Interests. Values.]. Moskva : Politizdat, 1986. 223 p. [in Russian].
5. Isayev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya [Professional pedagogical culture of the teacher]. Moskva : Akademiya, 2002. 176 p.
6. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskoye tvorchestvo [Pedagogical creativity]. Moscow : Pedagogika, 1990.144 p. [in Russian].
7. Koval'chuk M. Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do zastosuvannya mul'tymediynykh navchal'nykh system u pochatkoviy shkoli [Formation of readiness of future teachers for application of multimedia educational systems in elementary school]. Zhytomyr's'kyu derzhavnyy universytet imeni I. Franka. Zhytomyr, 2017. 282 p. [in Ukrainian].
8. Kon I. S. Psikhologiya ranney yunosti. [Psychology of early adolescence]. Moskva : Prosveshcheniye, 1989. 256 p. [in Russian].
9. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psikhichnyy rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. Kyiv : Soviet School, 1989. 608 p. [in Ukrainian].
10. Leont'yev A. N. Izbrannyye psikhologicheskkiye proizvedeniya [Selected psychological works]. Moscow : Pedagogika, 1983. 391 p. [in Russian].
11. Lynenko A. F. Pedagogichna diyal'nist' i hotovnist' do ney [Pedagogical activity and readiness for it] Odessa : OKFA, 1995. 80 p. [in Ukrainian].
12. Maslou A. Psikhologiya bytiya [Psychology of being]. Kiyev : Psylib, 2003. 138 p. [in Russian].
13. Rubinshteyn S. Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality]. Moskva : Bakhrakh, 1999. 544 p. [in Russian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Ольга ЛІГУС, Валентин ЛІГУС. Курс музичної акустики в системі викладання музично-комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти.....	4
Христина НАГОРНЯК. Дрогобицький івано-франківець: Володимир Лукань – штрихи до портрету.....	9
Алла ОСАДЧА. Товарний знак у рекламі та фірмовому стилі.....	16
Віталій ПРОКОПЧУК. Еволюція візуальної кінематики кадру у фото та кінематографі як засада формування системи моушн.....	22
Олена СТАСЮК. Художні особливості меморіальної пластики Бруснівської каменярської школи.....	28
Вероніка ТОРМАХОВА, Юлія ЛЕБІДЬ. Особливості камерного мюзиклу «Соломон та Суламіф: пісня пісень» В'ячеслава Полянського.....	36
Ірина ЦЕБРІЙ. Дитячі опери М. Лисенка та можливості використання їхнього музичного матеріалу.....	41
Наталія ЦЕЙКО, Тетяна КРИВИЦЬКА. Мистецтво імпровізації у роботі піаніста-концертмейстера в класі естрадно-джазового виконавства.....	47
Ольга ШКОЛЬНА, Ольга КОНОВАЛОВА, Ірина СОЛОМКО. Тропічні графіті на полотнах Лідії Селянко.....	58
Тарас ЯРОПУД. Особливості та проблеми системного підходу до підготовки професійного музиканта у контексті компетентнісної освіти.....	68

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Руслана НОВІКОВА, Вероніка ГАНЄЧКО. Лексика на позначення паралінгвістичних дій: гендерний аспект.....	75
Інна ОКАТЬЄВА. Образи зі світу природи у «Слові о полку Ігоревім» та їх переклад на англійську (В. Набоков) та німецьку (Р.М. Рільке) мови.....	80
Олексій ОРЛОВ. Наратив роману Р. Кіплінга «Кім» у постколоніальному дискурсі.....	86
Любов ПЕЧЕРСЬКИХ. Радіоефір як вставний жанр у романі «Радіо ніч» Ю. Андруховича.....	91
Надія ПОГОРЛЕЦЬКА. Етнокультурний словесний образ <i>МАНА</i> в новозеландських поетичних текстах: лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний аспекти.....	97
Ганна ПОЛІНА, Катерина ОГУЛЬЧАНСЬКА. Когнітивна значущість концепту <i>KNIGHT/ЛИЦАР</i> в англійській лінгвокультурі.....	104
Гисмет Эльчин оглы РУСТАМОВ. Поиски идентичности в период пост-памяти в романе Джонатана Сафрана Фоера «И все осветилось».....	111
Ivan SEMENIST, Rusudan MAKHACHASHVILI. Innovative educational communication in the digital discourse: models and tools.....	119
Myroslava SLYVKA, Nataliia SLYVKA, Iryna ANDRUSIAK. Reproduction specificities of realias of history and culture of Ukraine in the translation of Yuriy Andrukhovych's novel "The Moskoviad" into English.....	129
Ольга ЧЕРНЕНКО. Особливості реалізації конфліктів у сучасному англійському художньому дискурсі : прагмалінгвістичний аспект.....	135
Катерина ШАХ, Людмила КОВАЛЬ. Проблема вербалізації емоцій у науковому дискурсі.....	140
Ірина ШМІЛИК. Динаміка словоформ у прижиттєвих виданнях поетичних творів І. Франка.....	146
Наталія ЩЕРБАНЬ. Дослідження структури концептуального поля Аймай (невизначеність): семантичний та когнітивний аналізи.....	153

ПЕДАГОГІКА

Людмила ПОНОМАРЕНКО, Анжела ПОЛЯНИЧКО. Розвиток соціальної роботи у соціокультурному контексті в Україні в ХХІ столітті.....	159
---	-----

Юлія ПОПЕЛИШИН. Впровадження канадського досвіду початкової школи в Україні.....	166
Ayshah RASULOVA. Psychological bases of formation of life skills of teenagers in fine art classes.....	175
Наталія РУДКІВСЬКА. Співвідношення ігор і вправ у забезпеченні розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	181
Ольга РУДОМАН, Юлія ЯКИМЧУК. Дистанційне навчання: проблеми та перспективи викладання іноземної мови студентам ЗВО.....	188
Олена РУМЯНЦЕВА. Порівняльний аналіз вимог до здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Україні та в країнах Європи і США.....	196
Наталія СИДОРЕНКО, Наталія БОРИСЕНКО. Роль українознавчої складової у підготовці майбутніх педагогів до проведення уроків з літературного читання.....	204
Ольга СІКОРСЬКА, Катерина ОРДУ. Формування професійного іміджу майбутніх лікарів як педагогічна проблема.....	211
Алла СОКОЛОВА. Розвиток обдарованості особистості в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	217
Наталія СОЛОШЕНКО-ЗАДНІПРОВСЬКА. Навчання студентів немовних галузей усним публічним промовам наукової тематики.....	224
Олена СТЕПАНЕНКО, Олена ФОНАРЮК, Алла ЛАЗАРЕВА. Особливості оцінки інноваційних процесів у сучасній системі освіти.....	232
Наталія ТРОФІМЧУК. Методологія формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами інтегративного підходу.....	238
Лада ФІЛАНОВА, Дар'я ЄМЕЦЬ. Компаративний аналіз концепцій початкової освіти в Україні та країнах ЄС.....	246
Діана ЦИПНА. Формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови.....	256
Чжан СІНЬЮАНЬ. Методичні засади педагогічної діагностики формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.....	262
Роксоляна ШВАЙ. Творчість у дидактичному процесі.....	269
Марина ШЕВЧУК. Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова компетентність молодшого школяра.....	276
Юлія ШИЙКА, Лілія КРІЛЕВИЧ. Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного підходу.....	281
Anzhelina SHYSHKO, Halyna LUKANSKA. Synchronous and asynchronous E-learning technology instruments for foreign language distance learning.....	286
Ольга ШОСТАК. Риторика в системі міждисциплінарних зв'язків лінгводидактики.....	293
Раїса ШУЛИГІНА, Софія ДОВБНЯ. Педагогічне стимулювання відповідальної поведінки дітей дошкільного віку в ситуаціях морального вибору: наукові теорії та перспективи.....	298
Оксана ЩЕРБАКОВА. Лексико-семантична асиміляція новітніх англійців, пов'язаних з пандемією 2020-2021 років.....	305
Ян ЦИН. Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності як умова формування готовності до професійно-творчої самореалізації.....	311

CONTENTS

ART STUDIES

Olha LIHUS, Valentyn LIHUS. Musical acoustics course in the teaching system of music software technologies in higher education institutions.....	4
Khrystyna NAHORNYAK. Drohobych resident of Ivano-Frankivsk: Volodymyr Lukan - touches to the portrait.....	9
Alla OSADCHA. Trademark in advertising and branding.....	16
Vitalii PROKOPCHUK. Evolution of visual frame kinematics in photos and cinematography as a basis of formation system formation.....	22
Olena STASYUK. Art features of memorial plastic of Brusnivska stone school.....	28
Veronika TORMAKHOVA, Yuliia LEBID. Features of the chamber musical "Solomon and Sulamife: song of songs" by Vyacheslav Polyansky.....	36
Iryna TSEBRII. Lysenko children's opers and possibilities of using their musical material.....	41
Nataliya TSEIKO, Tetyana KRYVYTSKA. The art of improvisation in the activity of a pianist-concertmaster in the sphere of pop music and jazz.....	47
Olga SHKOLNA, Olha KONOVALOVA, Iryna SOLOMKO. Tropical graffiti on Lydia Selyanko's canvas.....	58
Taras YAROPUD. Peculiarities and problems of system approach to training of a professional musician in the context of competence-based education.....	68

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Ruslana NOVIKOVA, Veronika HANIECHKO. Lexicon designating paralinguistic actions: gender aspect.....	75
Inna OKATIEVA. Images from the world of nature in „The song of Igor’s campaign” and its english (V. Nabokov) and german (R.M. Rilke) translations.....	80
Oleksii ORLOV. Narrative of the novel R. Kipling «Kim» in postcolonial discourse.....	86
Iyubov PECHERSKYH. Radio broadcasting as an insert genre in the novel «Radio night» by Yu. Andrukhovych.....	91
nadiia POHORLETSK. Ethnocultural verbal image <i>MANA</i> in new zealand poetic texts: linguo-cognitive and linguo-cultural approaches.....	97
Ganna POLINA, Kateryna OGULCHANSKA. Cognitive significance of the concept <i>KNIGHT / ЛИЦАР</i> in english linguistic culture.....	104
Gismet Elchin oglu RUSTAMOV. Searching for identity in the post-memory period in the novel of jonathan safran foer “And everything lighted up”.....	111
Ivan SEMENIST, Rusudan MAKHACHASHVILI. Innovative educational communication in the digital discourse: models and tools.....	119
Myroslava SLYVKA, Nataliia SLYVKA, Iryna ANDRUSIAK. Reproduction specificities of realias of history and culture of ukraine in the translation of Yuriy Andrukhovych’s novel “The moskoviad” into English.....	129
Olha CHERNENKO. Pragmalinguistic representation of conflictives in modern english fiction discourse.....	135
Kateryna SHAKH, Liudmyla KOVAL. The problem of verbalization of emotions in scientific discourse.....	140
Iryna SHMILYK. Dynamics of word forms in life editions of I. Franko's poetic works.....	146
Nataliia SHCHERBAN. Structure of the conceptual field aimai (ambiguity): semantic and cognitive analysis.....	153

PEDAGOGY

Liudmyla PONOMARENKO, Angela POLYANICHKO. Development of social work in the socio-cultural context in Ukraine of the XXI century.....	159
Yuliia POPELYSHYN. Implementation of canadian primary school experience in Ukraine.....	166

Ayshah RASULOVA. Psychological bases of formation of life skills of teenagers in fine art classes.....	175
Nataliia RUDKIVSKA. The ratio of games and exercises in ensuring the development of speech in older preschool children.....	181
Olha RUDOMAN, Yuliia YAKYMCHUK. Distance learning: problems and prospects of teaching a foreign language to students of HEI.....	188
Elena RUMYANTSEVA. Comparative analysis of requirements for Doctor of Philosophy candidates in Ukraine vs Europe and USA.....	196
Nataliia SYDORENKO, Nataliia BORYSENKO. The role of the Ukrainian component in preparing future teachers for literature reading lessons.....	204
Olha SIKORSKA, Kateryna ORDU. Formation of the professional image of future doctors as a pedagogical problem.....	211
Alla SOKOLOVA. Development of gifted personality in the process of professional training of future teachers of music art.....	217
Nataliia SOLOSHENKO-ZADNIPROVSKA. Public speaking training on scientific topics for students of non-language sphere.....	224
Olena STEPANENKO, Olena FONARIUK, Alla LAZAREVA. Peculiarities of innovative processes evaluation in the modern education system.....	232
Nataliia TROFIMCHUK. Methodology of formation of ecological culture of students of economic and humanitarian colleges by means of integrative approach.....	238
Lada FILATOVA, Daria YEMETS. Comparative analysis of the concepts of primary education in Ukraine and EU countries.....	246
Diana TSYPIA. Formation of linguocultural competence in the process of learning foreign language.....	256
Zhang XINYUAN. Methodological principles of pedagogical diagnostics of formation of forecast skills in future teachers of music art.....	262
Roksolyana SHVAY. Creativity in the didactic process.....	269
Maryna SHEVCHUK. Information and communication competence as a key competence of a junior schoolchild.....	276
Yuliia SHYIKA, Liliia KRILEVYCH. Analysis of dysgraphia problem from cognitive perspective.....	281
Anzhelina SHYSHKO, Halyna LUKANSKA. Synchronous and asynchronous E-learning technology instruments for foreign language distance learning.....	286
Olga SHOSTAK. Rhetoric in a system of cross-subject links of language education.....	293
Raisa SHULYHINA, Sopiia DOVBNIIA. Pedagogical encouragement of responsible behaviour in preschool children in situations of moral dilemmas: scientific theories and prospects.....	298
Oksana SHCHERBAKOVA. Lexico-semantic assimilation of coronavirus-related borrowings	305
Yang QING. Actualization of the value attitude of future teachers of fine arts to artistic and pedagogical activities as a condition for forming readiness for professional-creative self-realization.....	311

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 41. ТОМ 3
ISSUE 41. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 20.09.2021 р. Підписано до друку 01.10.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 37,20. Зам. № 1021/395. 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.