

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 43. ТОМ 3
ISSUE 43. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 14 від 25.11.2021)*

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. 43. Том 3. – 254 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); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначикова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – 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 14 from 25.11.2021)

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 43. Volume 3. – 254 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (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. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State 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. Yanishyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 659.13:77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-1>**Ірина ПРОДАН,***orcid.org/0000-0001-9602-9745*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дизайну

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) *prodanira12@gmail.com***Галина БОГУЧАРСЬКА,***orcid.org/0000-0003-1180-7996*

викладач кафедри дизайну

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) *bogucharskayagalinasergeevna@gmail.com***ВИКОРИСТАННЯ ФОТОГРАФІЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ В РЕКЛАМІ**

У процесі розвитку сучасної реклами зображувальні форми охоплюють усе більшу її частину. Фотографія постає однією з головних частин візуальної реклами. Унікальність фотографії полягає в тому, що вона дозволяє створити образ, який поєднує в собі художню виразність та реалізм. Завдяки новим тенденціям розвитку візуального формуються і розвиваються стилеві особливості художньої фотографії у сучасній рекламній практиці.

Завдяки аналізу жанрів фотозйомки виокремлено такі види рекламної фотографії: діловий портрет, інтер'єрна фотографія, предметна фотографія, іміджева фотографія та каталожна фотографія.

Визначено, що метою фотографії в рекламі є привернення уваги цільової аудиторії до певного інформаційно-повідомлення, яке представляє товар, послуги, а наочне представлення візуальної інформації має реалістично відображати дійсність, у якій ми живемо.

У статті розглянуто аспекти рекламної фотографії, яка, на відміну від стандартного фото, представляє не тільки привабливий об'єкт для покупця, але й вирішує певні маркетингові завдання: залучає та утримує увагу, впливає на сприйняття, викликає прихильність до зображуваного об'єкта, створює бажаний образ, переконує і спонукає до дії.

Визначено, що фотографічне зображення у рекламі повинно бути зрозумілим з першого погляду, націленим на певну аудиторію, має повідомляти конкретну пропозицію через зображення, бути наполегливим та емоційним.

Доведено, що фотографія посідає особливе місце і відіграє важливу роль в Інтернет-рекламі. Графічні прийоми подачі рекламного повідомлення засобами інформаційно-комунікаційних технологій розширюють діапазон впливу на цільову аудиторію, адже фотоконтент швидко, зрозуміло та візуально точно доносить рекламну інформацію до споживача, яка асоціюється з певним продуктом / послугою.

Визначено, що рекламний фотоконтент, як тренд сучасної комунікації, який володіє широким спектром застосування у різних соцмережах, має високий вірусний потенціал. Використання у рекламі фотографічного зображення, яке здатне наочно зацікавити глядача та рекламувати товар або послугу в найкращому візуальному ключі, ефективно завдяки доступності, універсальності, ексклюзивності, актуальності та креативності.

Ключові слова: рекламна фотографія, дизайнер, контент, зображення.

Ірина ПРОДАН,*orcid.org/0000-0001-9602-9745*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Design

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) *prodanira12@gmail.com***Halyna BOHUCHARSKA,***orcid.org/0000-0003-1180-7996*

Lecturer at the Department of Design

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) *bogucharskayagalinasergeevna@gmail.com***USING OF PHOTOGRAPHIC IMAGE IN ADVERTISING**

In the process of development of modern advertising, pictorial forms cover an increasing part of it. Photography is one of the main parts of visual advertising. The uniqueness of photography is that it allows you to create an image

that combines artistic expression with realism. Due to new trends in the development of visual, stylistic features of art photography in modern advertising, practice are formed and developed.

The analysis of photography genres distinguishes the following types of advertising photography – business portrait, interior photography, subject photography, image photography and catalog photography.

It is determined that the purpose of photography in advertising is to draw the attention of the target audience to a certain information message that represents the product, service, and the effectiveness of visual representation of visual information should realistically reflect the reality in which we live.

The article considers aspects of advertising photography, which, unlike a standard photo, is not only an attractive object for the buyer, but also solves certain marketing problems: attracts and holds attention, influences perception, evokes attachment to the depicted advertising object, creates desired image, convinces and motivates to action.

It is determined that the photographic image in advertising should be clear at first glance, aimed at a specific audience, communicate a specific proposal through the image, be persistent and emotional.

It has been proven that photography has a special place and plays an important role in online advertising. Graphic methods of presenting an advertising message by means of information and communication technologies expand the range of impact on the target audience, because photo content quickly, clearly and visually accurately conveys advertising information to the consumer, which is associated with a particular product / service.

Advertising photo content is defined as a trend of modern communication, which has a wide range of applications in various social networks, having a high viral potential. The use of photographic images in advertising is effective due to accessibility, versatility, exclusivity, relevance and creativity, able to visually interest the viewer and advertise a product or service in the best visual direction.

Key words: advertising photography, designer, content, image.

Постановка проблеми. У сьогоднішній є очевидним свідоме та несвідоме сприйняття людиною візуального та образного подання інформації. Не винятком є і фотографія, яка неспинно розвивається та повсякчасно використовується у рекламній діяльності. В умовах перенасиченості візуальною рекламою інформація про товар і послуги не може спричинити вирішальний вплив на вибір споживача. Тому в рекламній сфері впроваджуються нові методи та прийоми подання реклами, здатні візуалізувати великі потоки інформації у фотографічній формі.

У процесі розвитку сучасної реклами зображувальні форми охоплюють усе більшу її частину. Використання фотознімків у рекламі набуває все більшого попиту, оскільки зображення людини на рекламному компоненті викликає у потенційного покупця почуття довіри до продукту / послуги. Людина відіграє не лише роль користувача, але й представляє собою об'єкт залучення уваги, оскільки сила візуальних образів стає дедалі потужнішою.

Фотографія є однією з головних частин візуальної реклами. Завдяки новим тенденціям розвитку візуального формуються і розвиваються стильові особливості художньої фотографії у сучасній рекламній практиці.

У рекламі потрібен індивідуальний творчий підхід до кожного зображення, створення того, що впливає на емоції художнього образу рекламованих товарів і послуг. Графічна частина реклами повинна тактовно полегшити розуміння і засвоєння рекламної інформації потенційними споживачами.

Аналіз досліджень. Такі науковці, як К. Антипов, Д. Бергер, Г. Брюханова, С. Кара-Мурза, В. Овчарек, С. Могила К. Середа, Н. Паршенцева, у своїх працях торкалися аспектів використання фотографії в

рекламі, намагаючись донести постановку мети і роль використання фотографії в рекламі, показати загальні вимоги до цього виду діяльності.

Мистецтвознавець Джон Бергер у своїй праці підкреслював значущу роль художніх засобів (моделей, міфологічних героїв, історичних особистостей) у візуальній фото-рекламі.

Мета статті – проаналізувати стан сучасного використання фотографії в рекламі.

Виклад основного матеріалу. Згідно з маркетинговою концепцією, якщо існує товар, то на нього обов'язково з'явиться покупець. Тому у пошуках ефективних методів впливу на споживача користуються засобами візуального тиску за допомогою фотографії (Медвідь-Юрків, 2011).

Останнім часом все активніше використовують прийом образно-візуального натиску, метою якого є привернення уваги споживача до товару, упаковки, товарного знаку. Більшу частину інформації ми отримуємо візуально, у вигляді рекламного фотозображення, головним завданням якого є показ основних позитивних якостей продукту / послуги.

На відміну від стандартного фото, рекламні фотографії не тільки представляють об'єкти із привабливої для покупця точки зору, але і вирішують певні маркетингові завдання: залучають та утримують увагу, впливають на сприйняття, викликають прихильність до зображуваного об'єкта реклами, створюють бажаний образ, переконують і спонукають до дії.

Образотворчий ряд реклами має два функціональні різновиди:

– ай-стопер (від англійського “eye-stopper” – те, що привертає увагу);

– рекламний образ, який несе конкретну інформацію.

Унікальність фотографії полягає в тому, що вона дозволяє створити образ, який поєднує в собі художню виразність та реалізм. Особливістю рекламної фотографії є певна зашифрована інформація, рекламний образ, який створюється з використанням стереотипів і архетипів суспільства.

Рекламна фотографія – це робота над концепцією, яку створюють рекламні агентства, і реалізація фотографом ідей замовників. У всьому розмаїтті рекламної фотографії ховається маса вмінь, якими повинен володіти професійний фотограф. Працюючи над складним зображенням, що складається з безлічі елементів для подальшого монтажу, рекламний фотограф повинен уміти грамотно і точно відзняти весь необхідний матеріал.

Рекламна фотографія, як зазначає В. Овчарек, існує в єдності всіх її сторін – концептуальної і художньої, виразної і смислової, естетичної та соціальної. Як будь-який вид мистецтва, рекламна фотографія підпорядкована загальним закономірностям розвитку художньої свідомості і художнього світобачення (Овчарек, 2021).

Використання фотографічного зображення в рекламі передбачає уточнення інформації стосовно методів отримання зображення завдяки різним фотопроцесам. Рекламна фотозйомка – це досить широке поняття, яке включає в себе різноманітні за жанрами і технікою виконання фотороботи, і в кожному з видів фотозйомки для реклами існують свої особливі нюанси. Вона включає в себе практично всі жанри фотографії як мистецтва (Головко, 2005).

Особливим видом фотомистецтва є рекламна фотографія, яка включає в себе практично всі жанри, але не замінює жоден з них.

Окремо можна виділити портретну рекламну фотографію одягу, ювелірних виробів і аксесуарів, яка несе в собі сюжет, історію і має художню цінність. Такі фотографії використовуються в зовнішній та внутрішній рекламі. Вони не тільки показують товар, але і створюють його імідж. Одним з правил такої фотографії є спрямованість людського погляду на товар.

Каталожна фотографія – це найбільш ефективна реклама товару для сайтів виробників, дистриб'юторів товарів або послуг, різного роду інтернет-магазинів. Зокрема, це фотозйомка канцелярських товарів, сувенірної продукції, ювелірних виробів, продуктів харчування, електронної техніки, предметів інтер'єру, одягу, антикваріату, фотозйомка виробів зі шкіри тощо.

Іміджева фотографія передбачає формування і підтримку корпоративного іміджу компанії образотворчими засобами фотографії. Крім портрет-

них та групових зйомок, застосовуються прийоми фоторепортажу (зйомка подій, торжеств, переговорів, виробничих процесів). Репортаж не має строгих регламентів, його головним завданням є документальне відображення того, що відбувається. Публікація таких фотографій викликає довіру споживачів. Тому такі фотографії часто застосовуються для піару. Такі знімки зберігаються у прес-релізи, розсилаються в засоби масової комунікації, а також у розділи новин на сайтах компаній, в звіти про проведення будь-яких заходів або про хід виконання завдань.

Предметна фотографія – це жанр фотографії, якій використовується в рекламі для демонстрації зовнішніх характеристик рекламованого продукту, його дизайну, конструкції і значущих елементів. Виходячи з завдання, проводиться фотографування товару, предметів або асортиментних груп, об'єднаних у кадри загальною композицією.

Специфічним напрямом у предметній фотозйомці є фудстайлінг. Фудстилисти – фахівці в сфері рекламної фотографії, здатні піднести продукти харчування в найвигіднішому світлі. При цьому найчастіше малопривабливі натуральні продукти замінюються на пластикові і воскові муляжі, обробляються спеціальними речовинами для надання соковитості і блиску (Брюханова, 2020).

Інтер'єрна фотографія застосовується організаціями в сфері дизайну інтер'єрів, виробництва меблів і аксесуарів, а також підприємствами сфери послуг для донесення інформації про фізичне оточення.

Діловий портрет – це імідж компанії, її важливий візуальний складник. Портрети президентів компанії, топ-менеджерів та інших співробітників розміщують у буклетах, каталогах, презентаціях, на сайті компанії, використовують у рекламі.

На думку науковців, перегляди фотозображення викликають емоції, переживання, які спонукають споживача шукати рекламований товар. Отже, мета візуальних засобів полягає у тому, щоб допомогти створити перше враження, яке є найважливішим етапом у сприйнятті необхідної інформації.

Сьогодні у світовій рекламній фотографії найголовніше – не показ всього товару, а створення художнього образу, оскільки одним з функціональних складників рекламної фотографії є асоціативність. Фотографія, яка націлена на рекламу товару, зазвичай є постановочною. Кожен сюжет ретельно продуманий, що в результаті привертає певну групу людей.

На думку дослідників, є правила психології людського сприйняття фотографії. Перше правило – це правило «однієї третини». Згідно з ним існують чотири зорових центри, які знаходяться на перетині

ліній, що ділять площину рекламного повідомлення на дев'ять рівних частин. Відповідно, фотографії розміщують з урахуванням цих умов. Є також правило «лівої руки», за умовами якого представники західних країн розглядають зображення з лівого верхнього кута, натомість жителі Близького Сходу – справа наліво (Головко, 2005).

Ракурс, колір, світло, чітка композиція, збудована за законами перспективи у фотографічному зображенні, повинні містити і певний продуманий дисонанс, який надасть оригінальності фотознімку в умовах надлишку стандартних правильних рішень.

Як було зазначено, фотографічне зображення в рекламі – це робота над концепцією, а саме реалізація креативних ідей у популяризації певних продуктів / послуг. Графічна частина реклами повинна тактовно, але наполегливо вести погляд читача через все рекламне оголошення. Графіка повинна полегшити задачу розуміння та засвоєння рекламної інформації. Фотографічне зображення у рекламі повинно бути: зрозумілим з першого погляду; націленим на певну аудиторію; повідомляти конкретну пропозицію через зображення, заголовки; відрізнитися від конкурентних пропозицій; бути наполегливим та емоційним.

Фотознімок посідає особливе місце і відіграє важливу роль в Інтернет-рекламі, яка дозволяє вирішувати практично всі завдання, що стоять перед комерційним вебсайтом, чи то Інтернет магазин, чи то сервісні послуги або дистриб'ютори.

Завдяки сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям поширення рекламного контенту в мережі Інтернет стає можливим для кожного потенційного споживача. Максимальний ефект використання фотографічного зображення та його поширення у соціальних мережах та Інтернет-спільнотах можливий за рахунок використання різних фігур, образів, моделей, кольору, барвистості, строкатості поданого візуально-графічного рекламного повідомлення. Відомо, що реклама через соціальні мережі є актуальним рішенням для залучення нових клієнтів і покупців. У процесі наповнення контенту в соціальних мережах професійна фотореклама повинна бути регулярною та різноманітною.

Рекламний фотоконтент визначається як тренд сучасної комунікації, який володіє широким

спектром застосування у різних медіа та інтернет-мережах та має високий вірусний потенціал. Використання фотографічного зображення у рекламі ефективно завдяки доступності, універсальності, ексклюзивності, актуальності й креативності та здатне наочно зацікавити глядача та рекламувати товар або послугу в найкращому візуальному ключі.

Рекламні фото являють собою презентацію товару, послуги і загалом сферу певної діяльності, отже, важливою умовою ефективного рекламування є використання якісного фотографічного знімку, професійно обробленого за допомогою графічних редакторів.

У процесі планування реклами розробляється творча стратегія торгової марки, медіа-стратегія, рекламний фотоконтент, тобто те, яким чином буде зацікавлений споживач та клієнт. Фото- та відеоконтент у цьому разі відіграють надзвичайно важливу роль.

Ключовою відмінністю Інтернет-реклами від будь-якої іншої є можливість відстеження рекламного контенту. За рахунок можливості відслідковування реакції і дій користувача мережі Інтернет рекламодавець може швидко вносити зміни до чинної рекламної кампанії.

Висновки. Одним із важливих складників сучасного рекламного бізнесу є візуалізація – передача інформації за допомогою фотографічних зображень.

Сьогодні фотографія вже стала складовою частиною графічного дизайну, зайняла домінуюче місце серед візуальних засобів. Світовий досвід та нагромаджені знання допомагають творити якісні мистецькі фотографічні зображення у рекламних повідомленнях.

Фотографія дозволяє створити образ, який поєднує в собі художню виразність з реалізмом. Фотореклама є сильним важелем впливу на психіку людини і методом трансляції задуму. Створення якісної та продуманої фотореклами викликає інтерес та зацікавленість цільової аудиторії в товарі / послугі за рахунок генерування нових прийомів, методів та ідей. Унікальний рекламний фотоконтент завжди привертає увагу споживача, адже якісна реклама та її актуальність є запорукою збільшення клієнтської бази організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брюханова Г. Візуальна реклама як інструмент підвищення споживацького попиту. *Журналістика та реклама: вектори взаємодії* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 19 бер. 2020 р. Київ, 2020. С. 81–84.
2. Головко Б. Теория и практика фоторекламы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2005. 316 с.

3. Овчарек В. Рекламна фотографія. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/18129/1/APSD2021_V2_P151-154.pdf (дата звернення 25.10.2021).
4. Медвідь-Юрків М. Фотографія у контексті візуальної реклами: українські реалії. URL: <https://nz.lviv.ua/archiv/2011-5/15.pdf> (дата звернення 23.10.2021).

REFERENCES

1. Briukhanova H. Vizualna reklama yak instrument pidvyshchennia spozhyvatskoho popytu. [Visual advertising as a tool to increase consumer demand]. Journalism and advertising: vectors of interaction: materials of the II International scientific-practical conf., Kyiv, March 19. 2020 Kyiv, 2020. P. 81–84. [in Ukrainian].
2. Golovko B. Teoriya i praktika fotoreklamy: uchebnoe posobie. [Theory and practice of photo advertising : schoolbook]. St. Petersburg: Publishing house of Mikhailov V.A., 2005. 316 p. [in Russian].
3. Ovcharek V. Reklamna fotohrafia [Advertising photography]. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/18129/1/APSD2021_V2_P151-154.pdf. [in Ukrainian].
4. Medvid-Yurkiv M. Fotohrafia u konteksti vizualnoi reklamy: ukrainski realii [Photography in the context of visual advertising: Ukrainian realities]. URL: <https://nz.lviv.ua/archiv/2011-5/15.pdf>. [in Ukrainian].

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

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

ОБ'ЄКТ МОУШН-ДИЗАЙНУ У КІНО, ЙОГО ЖАНРОВІ СУБСТРУКТУРИ ТА ТИПОЛОГІЯ

Статтю присвячено аналізу основ і типології та жанрових субструктур моушн-дизайну у кіно. Автор має на меті проаналізувати у світлі сучасних мультимедійних технологій, культурологічних досліджень процеси, пов'язані з пошуком нових засобів образної виразності у кінематографі, зокрема, в одній з його моделюючих систем – моушн-дизайні. Оскільки кінематограф є чудовим джерелом для культурологічних досліджень, вважається, що аналіз такого типу може викликати нові дискусії про те, яким може бути кіно завдяки новим мультимедійним засобам, котрі придатні не лише для оздоблення візуального ряду, а і для створення нових форм відображення навколишнього світу, переосмислення простору на екрані.

Автор пише, що оскільки моушн тепер повністю інтегрований в аудіовізуальний простір, він поступово з декоративного елемента, котрий придатний лише для оздоблення, декорації, доповнення об'єктів моушн-дизайну, створення поверхні обертання попередньо визначених моделей, переходить в інший діалектичний модус, трансформуючи свої можливості, свій вплив на смислову одиницю кіно – кадр. Проектно-художній інструментарій, окрім кольору, форми, композиції, збагачується наявністю драматургічної цілісності в контексті кінотвору та особливою естетикою, поетикою, притаманною фільму. Автор акцентує увагу, що подібний підхід до створення об'єктів моушн-дизайну залежить від контексту, від середовища, в котрому продукується об'єкт моушн, та спирається на його поетику, естетику і образний інструментарій. Будь-який елемент вводиться у світ моушн-дизайну в момент його трансформації, анімації, простіше кажучи, руху, так само як графічні форми під час анімації здатні створити абсолютно новий дизайн у гармонії з його новим характером, його темпом і ритмом. Проводячи аналогію з кінематографом, можна зазначити, що моушн-дизайн є справді цілісністю, бо так само, як і кіно, він використовує всі можливі засоби його образного інструментарію, але не завжди є завершеною.

Тож у цій статті автор розглядає проблематику типології та розділення на жанрові субструктури моушн у кіно і як елемента цілісної структури, і як складника формотворчої системи.

Ключові слова: моушн-дизайн, моушн, типологія, жанр, кіно, дизайн, образний інструментарій.

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

THE OBJECT OF MOTION DESIGN IN CINEMA, ITS GENRE SUBSTRUCTURES AND TYPOLOGY

The article dedicated to the analysis of the foundations, typology and genre substructures of motion design in cinema. The author has learned about the analysis of modern multimedia technologies, cultural studies, as well as the processes of connecting new ones with imaginative differences in cinematography, zooms in the depths of the models of a single model. So as a cinematographer a miraculous core for cultural studies, it seems like an analysis of this type can make a new debate about those who can be a cinematographer and a new multimedia device, which is not deprived of the form, reappraisal of space on the screen.

The author writes that since motion was being integrated into the audiovisual space, it gradually moves from a decorative element, which is suitable only for decoration, decoration, complementing objects of motion design, creating a surface of rotation of predefined models to another dialectical mode, transforming its capabilities, its influence on the meaning-bearing unit of cinema – the frame. The design - artistic and instrumental surroundings of the color, form, and composition reflected in the drama in the context of the cinema, that special aesthetics, poetics, invented film. The author emphasizes that the idea of motion design lies in the context of the middle in which the object of motion design and spirals into poetics, aesthetics and imaginative instruments. Whether element is introduced in the light motion design at moment of its transformation, animation, simply it seems to the rudder the same graphic form during the animation of the building, creating a new design in harmony with its new character; its tempo and rhythm. Conduct an analogy with a cinematograph, motion design is true to the point of view, as well as cinema, used all his abilities with this figurative instrument, but do not expect it to be completed.

In conclusion, in this topic, the author considers the problems of typology and division into genres of substructures of motion in cinema, as an element of the warehouse central structure, as well as a formwork system

Key words: motion design, motion, typology, genre, cinema, design, figurative tools.

Постановка проблеми. Отже, досвід моушн-дизайну свідчить про те, що ми починаємо вже новими окулярами, новим поглядом, навіть новою оптикою дивитися на простір і час культури, зокрема, починаємо розшукувати і зненацька знаходимо і в фото, і в німому кіно, і в музичному кінематографі, і в постмодерному риси моушн-дизайну або системи моушн, яка є поліфонічною, строкатою, окультивною і водночас агресивно драматургічною. М. Моженко пише: «Ми доходимо висновку, що альтернативний підхід до розробки моушн-графіки у кіно важливий, швидко розвивається і потребує спеціальних досліджень як тренд сучасної художньої культури, який у майбутньому буде впливати як на кіноіндустрію, так і на арт-ринок». (Моженко 2018: 23). Дослідник відзначає, що моушн вже виходить за рамки просто декоративного інструменту і стає впливовим елементом кінематографу. Можемо сказати, що моушн – це естетична реальність зі своєю поетикою. Якщо це так, то варто визначити передусім конституативні ознаки типології та жанрових субструктур моушн-дизайну, побачити рецидив його втілення в кінематографі. Відтак у системі моушн виникають нові медіатори, а не кінематографічні атракціони з класикою тяжеловісної поетики руху камери, монтажу.

Аналіз досліджень та наукових джерел показав, що окреслена проблематика не підіймалась у науковому дискурсі і розглядається вперше, до цього підіймалась лише тема декоративно-прикладного призначення моушн-дизайну в відео, рекламі, кіно. Створення відеоролику з елементами 3D анімації на прикладі музичного кліпу, за допомогою технічних засобів мультимедійного дизайну розбирає Л. Сухорукова у своїй роботі «Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні». Формування рекламного ролику за допомогою проектно-художніх засобів моушн-дизайну розглядається у дисертаційному дослідженні М. Мурашко «Проектно-художній інструментарій моушн-дизайну» (на прикладі рекламного ролику) (Мурашко, 2017). Авторка розбирає основні проектно-художні засоби дизайну елементів, об'єктів моушн у рекламних роликах. М. Моженко у статті «Титри та анімована графіка в кіно та на телебаченні» розглянув титри як основний елемент моушн-дизайну у кіно та телебаченні, однак як суто декоративний, дотичний елемент, хоча вже з паростками своєї естетики та поетики.

Мета статті – зробити типологічний аналіз та визначити жанрові субструктури моушн у кіно. Необхідним є виявити у кінотворі риси, притаманні моушн-дизайну, системі моушн або поетиці

моушн, також диференціювати кожен із типів, жанрів і надати їм дефініцію і визначити доцільність використання системи моушн у контексті кінофільму.

Виклад основного матеріалу. Щодо типів і жанрових знаків моушн-дизайну, то їх часто плутають та визначають некоректно. Ми спробуємо за допомогою аргументованого підходу надати своє власне визначення поняття «моушн-дизайн», адже метою цієї статті є, власне, показати, що моушн-дизайн, моушн-система та моушн-поетика – це, по суті, три різних феномени. Дизайн більш орієнтований на дію, поетика – на власне роблення твору, а система – на естетичну цілісність поетичної і дизайнерської реальності. Отже, із всіх типів моушн-дизайну варто відмітити достатньо цікаві, гострі і однозначні естетичні номінації, які ввів в колообіг Арсен Гулига. У своїй книзі «Мистецтво у вік науки» він пише, що категорія «тип» має три сфери свого самовизначення. (Гулига, 1978: 100). У першій сфері це незмінний зразок, який повторюється. В творі це зазвичай описується прикметником «типовий». В архітектурі, зокрема, таким незмінним зразком виступали елементи, з яких складалась стіна, – це цегла, а в залізобетонній архітектурі вже типового домобудівництва – це панелі, з яких набиралась певна серія. Це незмінний, абсолютно табуований елемент, який в архітектурі і був засадничим принципом повтору, моделювання, варіювання. Власне, цей аспект вказує на об'єктні складники формотворення. І цей аспект надзвичайно важливий, бо він найтісніше пов'язаний з субстратом, з матеріалом, з тим, з чим працює художник, а в нашому разі – дизайнер моушн. Це зображувальна структура у вигляді візуальної реальності, сформованої як віртуальна реальність, на основі зображувальної, анімаційної конфігурації, або на основі відео, яке може бути по-різному транспортованим і трансформованим: відео – як факт чи документ, відео – як гострий монтаж, відео – як вже оброблений і транспортований в комп'ютерних версіях контент. Тут виникає цілий ряд категорій, які описуються в межах того категоріального апарату, який стосується синтезу мистецтв та твору мистецтва зокрема як об'єктної даності, орієнтованої на інформаційне ціле, на контент, на зображення передусім. Це реалії достатньо визначені – час, простір, рух, ритм, групування, форма та інші. З одного боку, вони є універсальними природи, а з іншого боку, вони оброблені вже в кожній культурі згідно з світоглядним розумінням часу і простору. Визначають циклічний час, час вічності і час трілу. Циклічний належить давнім цивілізаціям, час вічності –

античності, час тріланж – це середньовічний образ. Теж саме і з простором: птолемейська модель світу, Галілея і вже модель світу за Ейнштейном. Реальність за Сергієм Ейзенштейном – це сирий матеріал: «Кінематограф цікавий, оскільки він – “маленький експериментальний Всесвіт”, за яким можна вивчати закони явищ, набагато більш цікавих і значних, ніж картинки, що бігають» (Ейзенштейн, 1931: 5). Він – митець, режисер – оперує нею (реальністю), як архітектор за допомогою цегли зводить будинок, створює з одиниць – “цеглин”, номенів, істинну єдність, нову естетичну цілісність. Це вже зовсім інші всесвіти і зовсім інший простір. Тобто об'єктні засади, субстанційні, субстратні, є надзвичайно важливі, і вони описують тип, як незмінний, важливий, фундаментальний, засадничий принцип, який є характерним для тої чи іншої діяльності – творчої, художньої, будь-якої. В цьому разі у нас моушн-дизайн. Наступна конфігурація типології описується прикметником «типовий» російською. В українській мові немає адекватного зразка, можна охарактеризувати, як образно визначений контекст, що поєднує в собі різні аспекти відображення реальності. Тобто те, що визначається російською мовою як «типовий», формується як образ, збирається на підставі чуттєвого образного узагальнення різних рис реальності. Так, зокрема, той самий Арсеній Гуліга говорить про образ зайвих людей і родичинців, які виникали як вільнодумці, яким було не потрібно суспільство, їх просто об'єднували в групу зайвих. Це суб'єктний за формою активності, надзвичайно вольовий тип, де образ узагальнює сутність як естетичну реальність, і ця сутність, так чи інакше, породжує можливість міметизму уподібнення, або навпаки – одивнення, виходу із цієї реальності, небажання приєднуватись до цього світу. От цей світ, він є, власне, художнім, і художній образ тут трансформується від тотальної ідентичності, що дається віртуальною реальністю у мімітичному натуральному кінематографі, або натуральному театрі, театральних системах, які походять від Станіславського, до системи дивнення, які в театрі, це система Брехта, епічного театру, системи Пітера Брука, система Меєрхольда та інших. А в кіно те ж саме. Є натуральне кіно – літописательське – це всі мильні опери, які важко назвати кінематографом, але це видовище для так званого середнього класу. І кіно інтелектуальне, одивнене, яке несе в собі потребу ідентифікувати себе із естетичним етичним ідеалом. Це кіно Тарковського, Ейзенштейна, Параджанова, Довженка, Лені Рінфеншталь, кіно великого кінематографу. Власне типовий образ,

він спонукає до таких ідеограм, які виникають як вольовий імпульс наслідування, і відразу ж – як гострий монтаж атракціонів, що можна побачити у Ейзенштейна в німому кіно, у Довженка, і Лені Рінфеншталь в її кінофільмах, де кіно вже зовсім не німе, але зберігає цю поетику монументалізму, гігантизму і мегаломанії. За цим суб'єктним виміром стоїть активний поезис роблення кадру, орієнтація на трансформацію почуттів, на монтаж, це те, що утворює несподівану конфігурацію, все те, що не дає заснути перед екраном, що тримає буквально не шляхом страху, жахиття, а тримає як інтелектуальна насолода, як естетичне почуття прекрасного. І наступний тип, або наступна реальність типології, за А. Гулігою, це типологічний, тобто існує певний інваріант, на основі якого утворюється певна цілісність. Це, власне, більше дизайн архітектурний, кінематографічний. Типологічний інваріант, типологічна структура надзвичайно широко використовується в моушн-дизайні. Це певна сітка, матриця, яка трансформується, вигинається, фрагментується, дефрагментується, утворює різні конфігурації, але ця матриця є тим кубиком-рубиком, тим гештальтом, або образним просторовим конструктором, який є породжуючою моделлю, структурним ядром формоутворення. Тут є такі категорії, як композиція, декомпозиція, деконструкція і генетичний алгоритм.

Композиція – це єднання позицій, диспозитив, транспозитив. Михайло Ромм зазначає: «...композиція його (кадру) може бути статичною чи динамічною, фронтальною чи діагональною, вона може зосереджувати увагу глядача у центрі кадру чи в якомусь кутку, заспокоїти глядача чи вести його кудись» (Ромм, 1975: 166). Він акцентує увагу на тому, що увагу реципієнта можна утримати, керувати нею, вводити споживача в потрібний емоційний стан, дотримуючись прийомів композиції. Але глядач з часом зникає до такого «подразника», і його реакція погладжується, тоді і потрібно, немов монтаж атракціонів за Ейзенштейном, струснути адресата засобами декомпозиції.

Декомпозиція – це вже розкладання композиції на частини і представлення її як складника, як конгломерату, як певної застиглої реальності, яка монтується вже на підставах іншої темпоральності, що відбувається, власне, в моушн-продукції. Деконструкція – перекомбіновка цих елементів композиції, виявлення іншої домінантної і формування більш гострої поетики. Це фактично вже постмодерний тип мислення. Так, в архітектурі декомпозиція орієнтована на працю з реаліями авангарду, архітектурних авангардних проєктів, які трансформуються і, можна сказати, риторично

переутворюють простір проєкту. Так, наприклад, береться проєкт Казимира Малевича і на його підставі створюється інтер'єр, де розфарбування в чисті кольори виглядає анахронізмом і неприродним, але для постмодерної поетики це надзвичайно важливий принцип формотворення. Генетичний алгоритм – це розшук цієї типологічної інваріантної реальності, яка, як алгоритм, є засадничим, генетичним алгоритмом. Це ті типи, які в архітектурному моделюванні, на основі дигітальних технологій формуються на основі зондування креативної лабораторії природи. Вони пов'язані з тим, що утворюються певні медіакомпонентні проєкти, програми, які поєднують в собі можливість стрибків, можливість відхилень і можливість всіх тих креативних реалій природного формотворення, які пов'язані з приформізмом, тобто трансформацією східного ядра, пов'язані з найголовнішим принципом, який не можна побачити в творчості людини, цей принцип визначається, як долання стахастичності шляхом переходження в іншу модальність, в інший образний світ, в іншу конфігурацію. Всі ці реалії опікуються в царині мікробіологічних досліджень і шляхом інтерпретації, комп'ютерної інтерпретації, і переходу от цих всіх лактацій із розряду природних у розряд вже візуальних, утворюється своєрідний образний тезаурус. У кіно не дійшли до таких прямих запозичень, але генетичний алгоритм, алгоритмізація, розшук так званої фрактальної мікроструктури, тих дрібних цеглинок, які є інваріантами, незмінними, але не настільки формотворчо активними, щоб тут же формувати форму, потребують певної медіаконструкції, візуальної конструкції, це вже новітні принципи. Тобто ми бачимо, що от така типологія за суб'єктом, де домінує образна цілісність, об'єктом – де домінує предметна субстрактна цілісність, і за цілісністю синтетичного типу, суб'єктно-об'єктною, або медіальною, яка і виникає завдяки цим пристроям, дигітальним технологіям, завдяки трансформативності чогось, завдяки посередникам, а це можуть бути коди, образні стилі, все, що завгодно, і створює цілий ряд синтез, які дають можливість уявити собі реальність формотворення як тип формотворення за домінантою об'єктного, суб'єктного і суб'єктно-об'єктного медіального типу формотворення. Якщо зануритися в психологічні конструкції суб'єктного типу, то стає зрозуміло, що типологія, тобто образні узагальнення, будується на основі інтероцепції, зондування підсвідомого і всього досвіду набуття художньої цілісності в тій чи іншій культурній сфері. А підсвідоме тут визначається не просто за Фрейдом, або колективно безсвідоме – за Юнгом,

а як те, що не доступне іншим, те, що належить художній свідомості. Зондування власного досвіду, зондування суб'єктності як такої утворює свої конфігурації, свої типи, які ми зараз спробуємо описати. Далі йде екстероцепція. Це ще більш орієнтований на глибинну, фундаментальну реальність моделювання простору у вигляді модельних конструкцій. Цей вимір суб'єктності цілком тяжіє до володарювання об'єктом. Він стає надзвичайно поліморфним, текучим. Так, у постмодерні всі об'єкти, зокрема і люди, і актори, є лише візіями для упаковки в символи, знаки, які утворюють певну нескінченність знакових конотацій. От такий підхід, звичайно, свідчить про те, що суб'єктна реальність є агресивною, активною і модельно конструктивною, або реконструктивною, якщо йдеться про орієнтацію на минуле і на якісь культурні синтези. Суб'єктно-об'єктний підхід поєднує в собі ці дві реалії і він є найбільш рефлексивним типом, орієнтованим на медіальність, на медитацію і на цінність переживання естетичного досвіду. Цей тип більш культурно означений і більш визначений інтелектуально, рефлексивно. Будь-яка деконструкція неможлива за умови того, що людина не ознайомлена з головними принципами композитів, тобто композиції і декомпозиції, як розборки її на елементи, які перекомбінуються вже в нову цілісність. Також і генетичний алгоритм неможливий без того, щоб сформувати певний інваріант, логістичну модель. Навіть більше, модель верифікації реальності, яка сприймається в новітню реальність, тобто той рефлексивний міф за Роланом Бартом, де виникає новий контент і новий контекст взаємодії денотату і сигніфікату (Барт, 1994: 111). Таким чином, ми бачимо, що вже сам тип, сама типологія, це є суб'єктно-об'єктна реальність, яка категоріально визначається на об'єктному рівні тими категоріями, які за тим же Шмідтом є і природними, і культурними одночасно. А уже в суб'єктно-об'єктному вимірі ці категорії групуються в принцип дії, як композиція, декомпозиція, деконструкція і генетичний алгоритм. Якщо говорити про жанри, то це дія художня, ближче до специфіки матеріалу, предмета дії, конфігурації. Жанри взагалі породжуються як самовизначення типів у контексті вже художньої, специфічної реальності.

Так, у телебаченні є жанр, пов'язаний з донесенням інформації, так звані новини, розважальний жанр, ігрові жанри, пригодницькі жанри тощо. Зараз вже не вживають слово «жанр», частіше всього для визначення ТБ продукції вживають слово «формат». Але формат – це більш соціологічний термін і, власне, для наших потреб він не

є адекватним, бо формат – це більше реальність об'єктного типу. В кінематографі форма характеризує формат екрану, формат кадру тощо. Тому можна говорити про певну диспозицію типу і жанру, тобто їх протиставлення, де жанр виникає як форма, породжена від типу, і звичайно він специфікує тип і моделює суб'єктність, об'єктність, медіальність у межах тієї чи іншої художньої діяльності, зокрема діяльності моушн-дизайну, моделює на основі тих системних складників, з яких складається система дизайну моушн. Це рефлексія, це мистецькі ознаки, це ознаки конструкції, ознаки менеджменту і маркетингу. Всі ці конфігурації мають свою типовість, типічність, типологічність і мають свої типові жанрові конфігурації. Спробуємо їх перерахувати і охарактеризувати як певний симбіоз, або певний диспозитив типу і способу узагальнення реальності, який вже потім формується в специфічний жанр моушн-дизайну.

Тож визначають комунікативні типи, або вже жанри моушн-дизайну, які характеризуються як той відеоролик, експлейнер, що продається. Це своєрідний продукт, який сам стає товаром або послугою. Він є товаром залежно від того, наскільки він самостійний. Послуга – залежно від того, наскільки він з'єднується з іншим товаром, який продається. Зокрема, моушн у кінематографі – це більше послуга, ніж товар. Продуктовий маркетинг – це мається на увазі той продукт моушн-дизайну, який здійснюється як самостійна візуальна одиниця і є частиною от цього першого підрозділу продажу образних інсталяцій. Анімація інтерфейсів – це фактично всі можливості, які додає рух до зображувальної конфігурації: від простої, елементарної анімації, яка відома ще із шестидесятих років, пов'язаної з мультиками, з тим, що художники малюють цілу купу картинок і потім їх пов'язують в кінематичну конфігурацію, до вже візуальних реалій, які формуються як новітній арт продукт, що використовує анімацію набагато ширше. Для іконографічного складника презентації інформації часто використовують іконки, зображувальні ікони і будь-які піктограми, які є певними логоцентричними зображувальними системами, тобто на основі слова здійснюється зображувальний тип. В більш чистому вигляді, тобто в більш завершеному, ця іконка перетворюється на логотип. Цей тип дизайну вже стає композитним, стає, скажімо, суб'єктно-об'єктним, медіальним. Він орієнтований на єднання слова і зображення, на певну композицію, а логотип – на своєрідну презентацію фірми в слові, або слогані, що є коротким, стислим іменем тієї чи іншої фірми, того чи іншого консорціуму або кластеру діяль-

ності. Також можна визначити жанр, паралельний кінематографу, – це короткометражні фільми. Вони виникають суто як рекламний світ і певною мірою є стислими, як ми вже казали, своєрідними, перед діями до входу в розширений, широкий образ мистецького твору кінематографу. Титри – це теж цікавий феномен, який часто не має жанру, типологічного опису. Але титри, на наш погляд, – це медіативні логотипи, або своєрідні інваріанти, які прописуються по відомству генетичного алгоритму. Саме вони породжують сенс, саме вони породжують комунікацію. Вони стають головним медіумом. Титри, починаючи з німого кіно, до вже останнього постмодерного кіно, стають одним із важливіших носіїв сенсу і слова. Титри, як і логотип, як і всі презентативи сенсу, так чи інакше пов'язані з комунікацією. Інфографіка – це широкий контекст графічного простору, де важливість інформації представляється не прямо, а в інтерактивній формі застосування зображення у вигляді анімації, у вигляді гострого монтажу конфігурацій. Можна також говорити про продакт-дизайн, графіку дискурсивного захоплення простору, або графіку повідомлення. Це аналог новин на ТБ, аналог, який здійснюється на спортивних заходах, і він теж породжує ще один жанровий вимір, який свідчить про можливість паралельного донесення інформації у вигляді вербального дискурсу, але він є невіддільною частиною моушн-продукції. Формат “GIF” – це один із цікавих феноменів графіки руху, це не обов'язково моушн-дизайн, але це обов'язково є віртуальна технологія. Ці технології так чи інакше пов'язані з кіберпростором і дають більш енергійний інформаційний і комунікативний простір. Можна сказати, що така невеличка палітра розгортається більш широко в дефініціях, які більш специфікують простір фільму. Ми про це будемо говорити, але між такою комунікативною суб'єктно-об'єктною реальністю жанрових конфігурацій звичайно важливо побачити проміжну ідеальну платформу, або конструкцію, яка і є засадою цієї кінематики як специфікації моушн-дизайну власне в кінематографі.

Отже, ця специфікація залежить від того, наскільки важлива сама темпоральність цього ролика моушн-продукції. Якщо це реклама, вона може стискуватись до тридцяти секунд. Якщо відеокліп, то його діапазон є ширшим: від тридцяти секунд до трьох хвилин. Якщо це відео, то тут теж має бути діапазон надзвичайно поліфонічний, але невеликий. Презентація у вигляді 3D-маппінгу – це лазерні шоу, весь той контент, який так чи інакше вже працює на межі між телебаченням, кінематографом, архітектурою, навколишнім середовищем.

Власне, інтерактивний дизайн – це та ж платформа, яка свідчить про те, що це своєрідний простір, який говорить про те, що суб'єкт, як продуцент і рецепієнт, як той, хто отримує інформацію, стає не просто амбівалентно протилежним, а інколи поєднується з об'єктом, тобто виникає симультанна фігура, яка поєднує в собі продукування і рецепцію. Тобто легко створити іконку, передати її іншому. Виникають мікроблоги як взаємодія в мережевому вимірі, оздоблення і оформлення кейсів, презентацій. Все це приклад от такого інтерактивного дизайну чисто комунікативного типу. Отже, далі можна говорити, що формуються більш гострі програмні реалії, які не пов'язані з такими технологіями, як After Effects, який дає можливість анімації логотипів, анімації персонажів, 3D-композиціонування, моушн-трекінг, відслідковування руху, наближення або віддалення об'єктів, створення роликів щодо презентацій і освіти, ефектів симуляції інформації. Також створення анімаційних слайд-шоу, кінематичної типографіки і візуальних ефектів. Можна говорити, що це вже більш специфічні дії, які орієнтовані на

створення специфічного продукту, який доречний у тій чи іншій конфігурації його застосування.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що типологія і жанрова специфікація моушн-дизайну, який працює в кіно, залежить від двох факторів: суб'єктно-об'єктного виміру творчого підходу і від того, наскільки ці фактори є конститутивними для формування образних структур моушн для того чи іншого кіно-продукту. Якщо це постмодерний конгломерат образів, тут всі засоби можливі, і тут взагалі не працюють ніякі жанрові дефініції, навіть і типологія може виглядати зайвою, тому що суб'єкт і об'єкт міняються місцями, і сенс пливе, як екранна стрічка, і, власне, самі субструктури виглядають суто технологічним інструментарієм. От ця міра конструктивізму ознаки кадру, технології орієнтації на ту чи іншу дигітальну реальність характеризує цю мікрофактуру, мікроструктуру жанрових дефініцій у моушн-дизайні. Наскільки вони технологічно доцільні і наскільки вони несуть інструментарій дигітальних технологій, це вже на розсуд автора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулига А. В. Искусство в век науки. Издательство «Наука». Академия наук СССР. 1978. С. 183.
2. Эйзенштейн С. М. Из письма Эсфири Шуб в: Эйзенштейн С. М. Монтаж. Музей кино. Москва. 1931. С. 37.
3. Моженко М. В. Титри та анімована графіка в кіно та на телебаченні. Мистецтвознавчі записки. Вип. 33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2018_33_43. 2018. С. 330-337.
4. Мурашко М. В. Проектно-художній інструментарій моушн-дизайну (на прикладі рекламного ролика) : автореф. дис. канд. мистецтвознав. Харків : ХДАДіМ. 2017. С. 23.
5. Ромм М. И. Беседы о кинорежиссуре. Москва : Союз кинематографистов СССР. 1975. С. 286.
6. Сухорукова Л. А. Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні (на прикладі музичного кліпу з елементами 3d- анімації) : автореф. дис. канд. мистецтвознав. Харків : ХДАДіМ. 2015. С. 20.

REFERENCES

1. Guliga, A.V. Art in the age of science. [Iskusstvo v vek nauki]. Nauka Publishing House. Academy of Sciences of the USSR, 1978, pp. 183 [in Russian].
2. Eisenstein, S.M. From a letter Esther Schub to: Eisenstein S.M. Editing. [Iz pisma Esfiri Shub v: Eyzenshteyn S.M. Montazh]. Cinema Museum, Moscow, 1931, pp. 37 [in Russian].
3. Mozhenko, M.V. Captions and animated graphics in film and television. [Tytry ta animovana hrafika v kino ta na telebachenni]. Art notes, - № 33. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2018_33_43, 2018, pp. 330-337 [in Ukrainian].
4. Murashko, M.V. Design and artistic tools of motion design (on the example of a commercial). [Proektno-khudozhnii instrumentarii moushn-dyzainu (na prykladi reklamnoho rolyka)]. Author's ref. dis. PhD. Kharkiv, KSADA, 2017, pp. 20 [in Ukrainian].
5. Romm, M.I. Conversations about film director. [Besedi o rejisjuri]. Moscow, Union of Cinematographers of the USSR, 1975, pp. 286 [in Russian].
6. Sukhorukova, L.A. Capture artistic variety in multimedia design (on the application of a musical library with elements of 3-D animation). [Zasobi khudojnoj viraznosti v multemedijnomy dizayni (na prykladi muzichnogo klipy z elementami 3-d animacii)]. Autoref. PhD, Kharkiv, KSADA, 2015, pp. 20 [in Ukrainian].

УДК 378.018.8:785-051]:159.94

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-3>

Тетяна РАДЗИВІЛ,
orcid.org/0000-0002-0737-7762
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інструментального виконавства
Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) radzivil_tetiana@ukr.net

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Унаслідок системного узагальнення наукової спадщини і практичного досвіду встановлено, що виконавська надійність є вагомим показником виконавської майстерності здобувачів-інструменталістів вищої освіти. Вона забезпечує безпомилкове, впевнене і точне відтворення музичного матеріалу як у звичайних, так і в емоційних умовах концертного виступу. Структурним компонентом зазначеного феномена є саморегуляція, що включає самоконтроль, самоналаштування та самокорекцію, перешкодостійкість, стабільність і професійну підготовленість. Виконавська надійність є комплексною динамічною психологічною властивістю здобувачів-інструменталістів вищої освіти, яка уможливорює збереження якості саморегуляції, перешкодостійкості і стабільності за умов негативної дії зовнішніх і внутрішніх чинників у процесі втілення художнього задуму композитора.

Запропонована методика розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти складається з п'яти стадій. Метою першої стадії є розвиток зазначених компонентів досліджуваної дефініції під час роботи інструменталістів над становленням інтерпретаційної моделі музичних творів і відповідної технічної оснащеності. На другій стадії відбувається залучення здобувачів освіти до підготовчих виступів перед слухачами і виховання віри у свої виконавські можливості завдяки позитивній самооцінці якості гри. Третя стадія актуалізується перед виходом на сцену та зорієнтована на усвідомлену рефлексивну діяльність інструменталістів, раціональне використання адаптаційних резервів і збереження стеничних емоцій. Мета четвертої стадії полягає в активізації саморегуляції і перешкодостійкості здобувачів освіти безпосередньо на концертному виступі. П'ята стадія спрямована на критичний аналіз результатів виступу та фіксацію отриманих якісних показників активізації виконавської надійності здобувачів-інструменталістів.

Ключові слова: надійність, надійність музиканта, виконавська надійність, інструментально-виконавська підготовка, виконавська діяльність, здобувач-інструменталіст, музикант-виконавець, стадія.

Tetiana RADZIVIL,
orcid.org/0000-0002-0737-7762
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Instrumental Performance Department
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) radzivil_tetiana@ukr.net

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERFORMANCE RELIABILITY OF STUDENTS-INSTRUMENTALISTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

As a result of systematic generalization of scientific heritage and practical experience, it is established that performance reliability is an important indicator of performance skills of higher education applicants-instrumentalists. It provides error-free, confident and accurate reproduction of musical material both in the usual and in the emotional conditions of the concert performance. The structural components of this phenomenon are self-regulation, which includes self-control, self-adjustment and self-correction, noise immunity, stability and professional training. Performance reliability is a complex dynamic psychological property of higher education applicants-instrumentalists to preserve the qualities of self-regulation, noise immunity and stability in the conditions of negative action of external and internal factors in the process of the composer's artistic idea realization.

The proposed method of developing the performance reliability of higher education applicants-instrumentalists consists of five stages. The purpose of the first stage is the development of the components of the studied definition during the work of students on the formation of an interpretive model of musical works and the corresponding technical equipment. The second stage involves students in preparatory speeches to students and fostering faith in their performance through a positive self-assessment of the game quality. The third stage is actualized before entering the stage and is focused on the conscious reflexive activity of students, the rational use of adaptive reserves and the preservation of wall emotions. The purpose of the fourth stage is to enhance self-regulation and noise immunity of students directly at the concert performance. The purpose of the fifth stage is to critically analyze the results of the performance and record the obtained quality indicators of activating the students' performance reliability.

Key words: reliability, reliability of the musician, performance reliability, instrumental-performance training, performance activity, student-instrumentalist, musician-performer, stage.

Постановка проблеми. Проблема активізації та розвитку виконавської надійності майбутніх викладачів-інструменталістів досить гостро постала перед фаховою педагогічною наукою XXI ст. у період занепаду класичного академічного музичного мистецтва та широкої популяризації естрадних жанрів, де всупереч художнім закономірностям у процесі сценічного виступу занадто часто використовуються фонограми. «Жива» одухотворена інтерпретація музичних творів, на відміну від реалізації стереотипних звукозаписів, абсолютно не захищена від негативного впливу психологічних стресорів, надмірна дія яких призводить до зниження результативності виконавської діяльності у здобувачів-інструменталістів, незалежно від якісного рівня їхньої професійної майстерності.

У зв'язку з багатоплановістю і складністю виконавської діяльності здобувачів вищої освіти у процесі фахової інструментальної підготовки та в системі культурно-мистецької освіти України загалом ми вважаємо за необхідне розглядати проблему успішності концертного виступу майбутніх викладачів-інструменталістів значно ширше, ніж естрадне емоційне хвилювання. Спираючись на наукові постулати відомого музичного психолога Ю. О. Цагареллі, відповідно до яких надійність у концертному виступі є однією з вирішальних умов професійної успішності музиканта-виконавця (Цагареллі, 2008: 112), можна узагальнити, що поняття «надійність музиканта» як інтегральний атрибут загальної майстерності (Д. Г. Юник, 2009) охоплює широке коло проблем підготовки здобувачів вищої освіти до публічного сценічного виступу. За визначенням психолога В. Д. Небиліцина, надійність людини загалом – це «здатність до збереження необхідних якостей в умовах можливого ускладнення оточення, збереженість, стійкість оптимальних робочих параметрів індивіда» (Небылицын, 1961: 10). Виконавська діяльність музиканта теж здійснюється «в умовах можливого ускладнення оточення» і повинна бути виконана безпомилково. Отже, виконавець, який здійснює її, повинен володіти якістьми надійності.

Аналіз досліджень. Проблема ефективної надійності відтворення засвоєного музичного матеріалу особливо значуща для теорії та методики музичного навчання і виховання, оскільки гра перед аудиторією відбувається не тільки в емоційно-генних умовах, але й у режимі безперервної виконавської діяльності. Це створює небезпеку виникнення невинуватених втрат художньо-образного змісту музичного твору. В такому аспекті у музичній педагогіці і психології та музикознавстві переважно досліджується проблема «естрадного

хвилювання». Психологи, музиканти-педагоги і методисти розглядають зазначену проблему з різних аспектів: як негативний стан, що заважає артистові відтворити художній образ музичного твору на сцені, й як позитивний стан, котрий допомагає артистові максимально мобілізуватися на сцені та блискуче реалізувати творчий задум (Л. А. Баренбойм, Г. М. Коган, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Ципін та інші). Крім того, музиканти-виконавці досить часто фіксують стан, коли через надмірне занепокоєння настає своєрідне гальмування і хвилювання поступається місцем «сценічній апатії», байдужості до сцени (Л. Л. Бочкарьов).

Саме тому поняття «виконавська надійність» асоціюється з «естрадним хвилюванням» (О. Д. Алексєєв, А. В. Бірмак, Й. Гофман, Г. М. Коган, Л. Маккіннон, С. І. Савшинський та інші) чи «сценічною витримкою» (Л. М. Гінзбург, М. А. Давидов, Я. І. Мільштейн, А. Шнабель, А. П. Шапов та інші). При цьому дефініція «естрадне хвилювання» розглядається як однотипно негативне, так і діалектично суперечливе, багатоаспектне явище («хвилювання-паніка», «хвилювання-підйом», «хвилювання-апатія», «хвилювання в образі», «хвилювання за себе», «хвилювання за композитора»). Сценічна витримка переважно пов'язується з виконавською волею, саморегуляцією, самоконтролем, завдяки яким свідомо відтворюється художній задум, мобілізуються психічні та фізичні можливості музикантів-інструменталістів.

Зазначені положення всебічно відображаються в сучасній науковій думці, яка ототожнює з проблемою надійності виконання музичних чи вокальних творів такі компоненти: психологічну готовність особистості (О. Д. Алексєєв, Л. А. Баренбойм, Г. М. Коган); саморегуляцію сценічних емоцій (Є. А. Белан, А. Л. Готсдінер, Г. М. Ципін); вплив емоційно-генних умов (Л. М. Котова); професійну підготовку майбутніх педагогів-музикантів (Л. Д. Банкул, Н. О. Гунько); точне донесення до слухачів інформації авторського нотного тексту і безпомилкове відтворення виконавських навичок (В. В. Бурназова, Д. Г. Юник, Т. І. Юник); емоційно-вольові особистісні якості (Ся Цзюань); емоційний вплив на процес виконавської діяльності (П. М. Волошин) тощо.

У цьому напрямі надійність музиканта-інструменталіста в межах системного підходу детально висвітлюється в сучасних науково-психологічних дослідженнях О. Л. Ванскової, С. Г. Корлякової, В. І. Петрушина, Р. Ф. Сулейманова, Ю. О. Цагареллі та інших. Характерно, що поняття «надійність музиканта-виконавця у концертному

виступі» вперше введено в науковий обіг у 1989 р. Ю. О. Цагареллі. На думку вченого, надійність – це властивість музиканта-виконавця безпомилково стійко і з необхідною точністю виконувати музичні твори під час концертного виступу (Цагареллі, 2008: 115). Крім того, О. Л. Ванскова вважає, що досліджуване поняття – це комплексна психологічна властивість музиканта зберігати якості саморегуляції, перешкодостійкості, стабільності в умовах негативної дії зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) чинників у процесі втілення виконавцем художнього задуму композитора (Ванскова, 2009).

У зазначеному аспекті С. Г. Корлякова експериментально доводить, що музично-виконавська підготовка і музично-виконавський досвід забезпечують надійність музиканта в концертному виступі завдяки формуванню психомоторної виконавської навички відповідно до теорії рівнів побудови руху М. О. Бернштейна. Власне, в екстремальній ситуації концертного виступу зберігаються такі параметри надійності, як саморегуляція, стабільність, підготовленість і стійкість до перешкод. Цілеспрямоване формування загальних психомоторних здібностей сприяє реалізації надійності музиканта в концертному виступі завдяки розвитку змінної психомоторної характеристики часу – здатності точно в часі виконувати психомоторну діяльність (Корлякова, 2008).

У сучасній музично-педагогічній науковій думці проблематика сутності, формування і розвитку виконавської надійності вокалістів, музикантів-інструменталістів і вчителів музики порушується П. М. Волошиним, М. Ф. Данілішиною, Л. М. Котовою, О. О. Матвєєвою, Ся Цзюанем, Чень Веньфеном, Д. Г. Юником, Т. І. Юник та іншими. Так, відомий баяніст-теоретик Д. Г. Юник трактує поняття «виконавська надійність митців музичного мистецтва» як інтегральну якість, що спрямована на забезпечення ефективної і стабільної роботи всієї психофізіологічної системи інтерпретаційного апарату впродовж потрібного часу як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності (Юник, 2009). Цей феномен музичного мистецтва забезпечується досконалою підготовкою концертної програми, здатністю до саморегуляції процесу виконавської діяльності і сформованою перешкодостійкістю до надмірної дії стресів. При цьому Д. Г. Юник виокремлює основні ознаки виконавської надійності музикантів-інструменталістів, до яких належать: стабільність безпомилкового відтворення засвоєного музичного матеріалу під час репетиційних програвань музичних творів чи прилюдних виступів; безвідмовність роботи

емоційної, слухової, інтелектуальної та моторної сфер особистості у звичних й емоціогенних умовах упродовж необхідного часу; безупинне виконання регулятивних функцій музично-виконавської діяльності; наявність такої сильної мотивації, яка відображає бажання та внутрішнє вольове прагнення до успішності виконання поставлених завдань; раптова мобілізація резервних сил організму для створення емоційної стійкості як напередодні виступу, так і під час гри перед добірною аудиторією (Юник, 2009: 15, 68–70).

У зазначеному напрямі проблему сутності структури інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики висвітлює Л. М. Котова. У висновках дисертаційного дослідження науковець узагальнює, що інструментально-виконавська надійність – це вагомий складник педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, яка забезпечує безпомилкове, впевнене і точне відтворення необхідного матеріалу як у звичних, так і в емоціогенних умовах. Її структурними компонентами є саморегуляція (самооцінка, самоконтроль, самокорекція), перешкодостійкість (самоналаштування, емоційна стійкість, стійкість уваги), стабільність і професійна підготовленість. У теорії та методиці навчання музики формування інструментально-виконавської надійності у студентів Л. М. Котова пов'язує із саморегуляцією, навичками раціонального застосування властивостей уваги, якістю оволодіння матеріалом, регулярністю виступів перед аудиторією, зі ступенем технічної майстерності (Котова, 2001).

Ретроспективний зріз психологічної і педагогічної літератури із проблеми підготовленості музикантів до публічного виступу показує, що науковцями переважно досліджуються психоемоційні стани виконавців, але при цьому не враховуються інші складники загальної структури концертної надійності (Л. Л. Бочкарев, С. В. Клецов, С. Г. Корлякова, В. І. Петрушин, Д. Г. Юник та інші). Саме тому численні приклади саморегуляції сценічних емоцій наведені у працях О. А. Белан, А. Л. Готсдінера, Г. М. Когана, М. О. Малахової, Г. Г. Нейгауза, Г. М. Ципіна та інших дослідників. Наукові дослідження психологів і педагогів-методистів представляють певний практичний інтерес для музикантів, оскільки містять корисні рекомендації з подолання зайвого емоційного збудження. Проте вони не повною мірою висвітлюють питання методології та психолого-педагогічні умови підготовки музиканта-виконавця до публічного виступу й підміняють проблему надійності в концертному виступі проблемою психоемоційних станів. Водночас, незважаючи на наявний позитивний науковий

досвід і практичний потенціал, проблема розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів факультетів мистецтв закладів вищої освіти залишається ще не досить вивченою у сучасній музично-педагогічній науковій думці.

Мета статті – висвітлити методичні засади розвитку виконавської надійності здобувачів вищої освіти у процесі фахової інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Музично-виконавська діяльність та, власне, фахова інструментально-виконавська підготовка здобувачів вищої освіти має свої специфічні особливості, які багато в чому визначають необхідний зміст надійності в концертному виступі, відрізняючи її від якісних показників актуалізації цього феномена в інших видах діяльності людини. Дійсно, у музично-виконавському мистецтві можна виокремити надійність концертної діяльності музиканта, надійність музиканта в тому або іншому виді виконання (для піаністів, наприклад, сольний виступ, для концертмейстера – гра в оркестрі чи ансамблі), надійність технічної майстерності музиканта (психомоторна надійність), педагогічну і психологічну надійність музиканта.

У методичному аспекті, спираючись на сучасні наукові дослідження О. Л. Ванскової, М. А. Давидова, М. Ф. Данілішиної, С. Г. Корлякової, Л. М. Котової, Р. Ф. Сулейманова, Ю. О. Цагареллі, Д. Г. Юника тощо і власний практичний досвід, можна виокремити п'ять стадій розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти на основі органічної цілісності такого компонента, як саморегуляція, що включає самоконтроль, самоналаштування і самокорекцію, перешкодостійкість, стабільність і професійну підготовленість. Так, метою першої стадії є розвиток зазначених компонентів досліджуваної дефініції під час роботи здобувачів-інструменталістів над становленням інтерпретаційної моделі музичних творів і відповідної технічної оснащеності. Її практична реалізація передбачає:

- встановлення необхідної сили вихідної мотивації, яка забезпечує прагнення досягти високого рівня надійності гри під час виконання творів оптимальної складності в емоціогенних ситуаціях та активізує бажання якісно засвоїти музичний матеріал;

- усунення дефіциту інформації через досягнення високої точності відтворення текстових і виконавських компонентів;

- надання емоційної оцінки проміжним і кінцевим результатам діяльності на початковій стадії роботи над навчальним репертуаром, а з освоєн-

ням процесу автоматизації ігрових рухів – лише кінцевим;

- довільну активізацію емоційного переживання музики та захоплення її художньо-образним змістом;

- саморегуляцію емоційної сфери і спрямування уваги на вдало відтворену інформацію з метою виникнення стеничних емоцій;

- формування навичок свідомого управління психофізіологічним станом виконавського апарату зі збереженням напруги в межах встановлених «оптимумів».

На першій стадії необхідним чинником, що забезпечує ефективність методичної роботи, є активізація у здобувачів прагнень якісно засвоїти текстові та виконавські компоненти за поетапного і цілісного типів роботи з музичним матеріалом. Варто зазначити, що вибір концертної програми майбутніх викладачів-інструменталістів слід пов'язувати із зовнішніми і внутрішніми факторами: у першому випадку – з навчальними завданнями, у другому – з музичними й емоційними перевагами. Таким чином, емоційна чутливість є однією з фундаментальних характеристик, яка необхідна для професійного становлення здобувачів-інструменталістів вищої освіти.

Метою другої стадії є розвиток компонентів виконавської надійності здобувачів-інструменталістів у період репетиційного програвання музичних творів напередодні концертного виступу. На цій стадії створюються умови для використання поверхневих адаптаційних резервів у період гри перед аудиторією через раціональну побудову послідовності програми з урахуванням специфіки негативного впливу можливих подразників на сенсорну й моторну сфери виконавської діяльності; активізується пошук розігрування необхідної інтенсивності та тривалості, що забезпечує легку активацію відповідних слідів у довготривалій пам'яті й мобілізаційну готовність виконавського апарату; визначається послідовність провідних об'єктів уваги під час програвання кожного фрагмента музичного твору, мінливість яких сприяє стійкості уваги у виконавському процесі та яскравому надійному відтворенню матеріалу.

Особливого значення набуває дотримання студентами-інструменталістами орієнтації на встановлення оптимального ступеня збудливості. Такий оптимум виявляється на основі формування навичок корекції ступеня збудливості методом довільної саморегуляції емоційної сфери безпосередньо у процесі виконавської діяльності та визначення порогової величини збудження зі збереженням психофізіологічної зручності гри.

На другій стадії значну роль відіграє залучення здобувачів вищої освіти до підготовчих виступів перед слухачами і виховання в них віри у свої виконавські можливості завдяки позитивній самооцінці якості гри. Це забезпечує домінування стеничних емоцій; впевненість у правильності рішень, які приймаються щодо корекції техніко-тактичних програм; аналіз можливих зовнішніх стрес-факторів із метою зменшення їхньої значущості та сили дії; створення умов, наближених до майбутньої форми звітності, з поступовим збільшенням інтенсивності дії подразників (виконання та запис музичних творів технічними засобами, виступ перед студентською аудиторією). Якісні показники виконавської надійності активізуються завдяки стійкості звичного емоційного стану в процесі розігрування ігрового апарату та повторення фрагментів музичних творів. Збільшення емоційної реактивності до роздратованості чи її зменшення до гальмування та апатії викликає сумнів у вірності прийнятих інтерпретаторських рішень і негативно впливає на актуалізацію виконавської надійності здобувачів.

У процесі практичної організації доцільного педагогічного керівництва інтелектуальною активністю, перцептивно-слуховою і психомоторною сферами здобувачів-інструменталістів вищої освіти в якості педагогічних умов із урахуванням практичної апробації зазначених стадій розвитку досліджуваного феномена слід використовувати такі методичні рекомендації:

1. Здійснювати підбір такого репертуару музичних творів, який відповідав би не тільки програмним канонам і дидактичним принципам професійного розвитку, але й особистісним естетичним вимогам щодо сенсу музичної палітри, художньо-образного змісту, драматургії тощо.

2. Досягати домінування позитивного емоційного впливу на весь подальший процес оволодіння виконавськими атрибутами контролю музичних творів.

3. Навчитися максимально захоплюватися художньо-образним змістом музичних творів та отримувати задоволення від власної гри.

4. Виокремлювати якомога більше текстових і виконавських компонентів для спеціального заучування (активізації процесу автоматизації ігрових рухів, досягнення досконалої технічної майстерності) й опрацювання з метою набуття впевненості в художній правдивості власної гіпотези інтерпретації музичного матеріалу.

5. Здійснювати корекцію знаків і сили стеничних та астенічних художніх емоцій завдяки зміні величини розбіжності когнітивного дисонансу

між бажаними і реальними наслідками власного виконання.

6. Постійно відшукувати нові привабливі риси й естетичні цінності музичного матеріалу з метою створення якомога сильнішого емоційного враження від нього.

7. Застосовувати традиційні методи, а саме: наскрізне цілісне ескізне програвання музичного твору «на єдиному диханні» від початку до кінця (Г. М. Коган); ознайомлене читання з аркуша методом проб і помилок у повільному темпі або, якщо можливо, в авторському темпі (М. А. Давидов); «комплексний метод», метод «уповільненої кінозйомки» і «диригування» (Г. Г. Нейгауз); метод ритмічного фразування і самостійного розбору нотного тексту через «збільшувальне скло» повільного темпу (Г. М. Ципін); метод ідеоomotorного тренування (В. І. Петрушин), який передбачає уявне виконання епізоду чи всього музичного твору з усіма локальними ознаками; метод «ланцюжка» (М. А. Давидов, Д. Г. Юник).

8. Використовувати нетрадиційні методичні прийоми, а саме: загальмування або придушення попередньої «негативної» емоції новоствореною «позитивною» емоцією, значно сильнішою за інтенсивністю; аутотренінг і самонавіювання (стан творчого хвилювання, свята); удосконалення інтелектуально-творчих якостей та рівня майстерності гри інструменталіста; усвідомлення того, що митця необхідно оцінювати за його досягненнями, а не за його похибками; збереження фізичних і духовних сил (М. Ф. Данілішина).

9. Заздалегідь створити запас динамічної потужності власної гри і запас швидкості темпоритму (побіжності ігрових рухів) з урахуванням акустичних особливостей концертної зали.

10. Піддавати корекції силу інформаційного й емоційного стресу, встановлювати їх оптимальну інтенсивність, за якої зберігається психофізіологічна легкість і невимушеність виконання, що призводить до сценічного успіху.

11. Захоплюватися художньою цінністю музичних творів у процесі їхньої інтерпретації, а не самим собою і грою власного «Я».

12. Здійснювати корекцію інтенсивності власного емоційного психологічного збудження з метою встановлення оптимального ступеня, за якого без докладання надмірних вольових зусиль і з мінімальними затратами фізичної енергії здійснюється швидке та якісне запам'ятовування музичної інформації.

13. Продувати психоемоційний стан, подібний до концертного, в повсякденній роботі, уявляти на основі антиципації виконавські сценічні дії.

На другій стадії розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів варто звернути увагу на «домінантний етап підготовки музиканта до концертного виступу», виокремлений відомим психологом О. Л. Вансковою. Науковець зауважує, що для визначення цього періоду як окремого етапу в підготовці музиканта до концертного виступу є безліч підстав: поява нових завдань у роботі, необхідність застосування разом із попередніми нових прийомів саморегуляції, зміна самопочуття внаслідок наближення відповідального виступу, зміна розуміння і втілення програми, що виконується. Домінантність виявляється, перш за все, у вирішальному значенні цього проміжку часу стосовно всього передконцертного періоду. Продуктивність роботи музиканта впродовж останніх 6–7 днів перед концертом та усвідомлення ним первинних завдань значною мірою позначається на якості виконання програми на публіці (Ванскова, 2015: 183).

Перші значні переживання, на думку О. Л. Ванскової, які пов'язані з майбутнім концертним виступом, відносяться саме до цього проміжку часу. Методика запобігання їхнім негативним впливам покликана вирішувати нові проблеми, звертаючись до досвіду не лише музичної психології. До цього періоду «дозрівання» концертної програми спонукає до створення в уяві музиканта певних стереотипів звучання окремих фрагментів або частин творів загалом. Це може призвести до штампованості та ненахненності виступу. Особливо значущим на етапі підготовки стає розуміння виконавцем ролі спілкування з глядачем, оскільки публічний виступ має на увазі не лише виразну інтерпретацію звучання програми, але і вираження емоційного, артистичного «посилу» як єдиного елемента між музикантом та аудиторією. Зрештою найбільш негативними для виконавця можуть стати наслідки м'язової скутості, що паралізують як апарат виконавця, так і його емоційну сферу. Вони нерідко проявляються саме в останні дні підготовчого періоду (Ванскова, 2015: 183).

Таким чином, О. Л. Ванскова формулює завдання доміантного етапу підготовки музиканта до концертного виступу, а саме: визначення значущості та впливу процесів самоконтролю і вольової регуляції на виконавське мистецтво музиканта; формування сценічного самопочуття за системою театрального режисера К. С. Станіславського (Сараб'ян, Лоза, 2012); розвиток творчої уяви музиканта як необхідного елемента успішного виконання; способи подолання м'язової скутості виконавця; визначення ролі музиканта у спілкуванні з публікою (Ванскова, 2015: 183–184).

Повертаючись до висвітлення зазначеної методології, слід наголосити, що третя стадія має вирішальний вплив на розвиток усіх компонентів виконавської надійності на тлі активізації таких педагогічних умов, як стенічні художні емоції та усвідомлена рефлексивна діяльність здобувачів-інструменталістів у процесі концертної діяльності. Ця стадія актуалізується перед виходом на сцену і зорієнтована на раціональне використання здобувачами вищої освіти накопичених адаптаційних резервів, збереження ними стенічних емоцій через спрямування думок на яскраве відображення суб'єктивно забарвленого емоційно-образного змісту музичних творів. При цьому слід надавати перевагу емоціям впевненості над емоціями сумніву методом усвідомленого заниження значущості можливих стрес-факторів, спрямовувати увагу на вдалий попередній виступ, встановлювати силу чинної мотивації і відтворювати раніше визначений оптимальний ступінь її збудливості. Розігрування варто здійснювати на основі виконання технічного інструктивного матеріалу або **окремих епізодів твору стереотипними рухами і задумами**. Перед самим виходом на сцену необхідно активізувати емоційне переживання музики першого твору і максимально заглибитися в його художньо-образний зміст. Це допомагає виключити з об'єктів уваги власне «Я».

Саме ситуативна психологічна підготовка, яка віддзеркалює психологічні аспекти формування стану готовності здобувача-інструменталіста до концертного виступу, пов'язана зі станом «творчого натхнення» (Б. М. Теплов) і «станом роздвоєння» (К. С. Станіславський) виконавця на естраді. Сутність психологічної підготовки полягає у «максимальній зосередженості уваги на музичному творі, у визначенні моменту повної готовності до початку виконання. Етап зосередженості характеризується витисненням зі свідомості всіх побічних подразників, не пов'язаних із майбутньою діяльністю, та є однією з умов «входження в образ»» (Бочкарев, 2008: 247). Так, відомий педагог-піаніст О. Л. Іохелес підкреслював, що основною його вимогою до себе, коли він виходив грати на концерті, була максимальна зосередженість. Виконавець розповідав, що під час гри він намагався ні про що інше не думати (Вицинский, 1992: 199). Такої думки дотримувався і французький піаніст Ж. Февріє. Він уточнював: ніколи не потрібно на естраді думати, що комусь щось можна довести, адже з цього нічого не вийде. Важливим, безсумнівно, виконавець вважав уміння відволікатися від утилітарного (на кшталт «холодні руки», «добре заграти пасаж»

тощо), а єдиним способом відволіктися від цього є музика (Бочкарев, 2008: 252).

Відповідно до концепції музичного психолога Л. Л. Бочкарьова «стан роздвоєння» є виявленням високорозвинених емоційно-регулятивних здібностей музиканта: артисту в момент творчості необхідний повний спокій (П. І. Чайковський); якщо у той час, коли граю на естраді, я сам схвилюваний, я на слухачів не дію (А. Г. Рубінштейн); хвилювання «в образі» цілком сумісне з «творчим спокоєм» поза образом (Бочкарев, 2008: 255). Психологічним механізмом стану роздвоєння, на думку мистецтвознавця А. П. Шапова, є здатність управляти грою й емоційним тонутом, тобто вміння мобілізувати та багатопланово симультанно розподіляти увагу між полімодальними уявленнями, «живою» ігровою дією і сприйманнями на основі функції стеження, контролю та корекцій виконавського процесу (Шапов, 1960: 68). Власне, педагог-піаніст Г. М. Коган деталізував методологію розподілення уваги, зауважуючи, що шлях до розподілення уваги лежить через виховання культури зосередженості: щоб навчитися бачити багато, необхідно спочатку навчитися добре бачити одне (Коган, 2005: 80).

Мета четвертої стадії розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти полягає в інтенсифікації саморегуляції і перешкодостійкості безпосередньо на концертному виступі. При цьому варто зазначити, що перешкодостійкість не здатна забезпечити повноцінну толерантність до стресорів, а самоналаштування чинить сильний вплив на функціонування всіх компонентів виконавської надійності. Особи з сильною нервовою системою ефективніше за осіб із середньою і слабкою нервовими системами справляються з завданнями саморегуляції психічних станів, емоцій і відчуттів, пов'язаних не лише з особистісною емоційною сферою, а й з емоційним змістом виконуваного твору.

Аналіз концертної діяльності свідчить, що перед відтворенням перших звуків на сцені інструменталісти з'ясовують її акустичні особливості через активізацію слухової сфери зі спрямуванням уваги на затихання шуму в залі. Сприймавши тишу, вони розпочинають гру стереотипними автоматизованими відпрацьованими рухами без зайвої психічної і фізичної напруги з оптимальною емоційною **виповненістю** кожної музичної інтонації, фрази, речення тощо. В результаті відбувається уникнення негативного виду сценічного хвилювання.

У методичному аспекті творче самопочуття здобувачам-інструменталістам варто зберігати

таким чином: дотримуватися раніше встановленого ступеня збудливості під час виконання кожного фрагмента музичного твору; не піддавати сумніву програму техніко-тактичних дій; не порушувати єдиний засіб (довільний, мимовільний) засвоєння і відтворення музичного матеріалу; спрямовувати увагу на запрограмовані провідні об'єкти процесу гри, зокрема на емоційно-образний зміст музичного твору. Миттєве сприйняття здобувачами вищої освіти зворотної реакції слухачів на емоційно-образний зміст, музичну палітру, художню драматургію твору тощо спонукає до творчої інтерпретації власного виконавського задуму. Однак тривала спрямованість уваги виконавців на зворотну біоенергетичну інформацію, яка відображає емоційну реакцію слухачів, призводить до втрати контролю за виступом на сцені.

Метою п'ятої стадії розвитку досліджуваного феномена є критичний аналіз результатів концертного виступу і фіксація отриманих якісних показників активізації виконавської надійності здобувачів вищої освіти. В інструменталістів закріплюються позитивні сценічні емоції завдяки методу аналізу успішності гри. Порядок обговорення відбувається послідовно: від загальних характеристик концертного виступу до локальних, із акцентуванням уваги на вдало відтворених текстових і виконавських компонентах. Під час загального аналізу пріоритетність надається майстерності передавання художньо-образного змісту музичних творів та адаптації до акустичних особливостей зали. За локального аналізу звертаються до якісно виконаних творів чи епізодів, детально зупиняючись на **мікроструктурному філіруванні побудов мелодико-ритмічних ліній в інтонаційному аспекті**. У разі невдалого виконання програми з'ясовуються причини зниження рівня активізації виконавської надійності в інструменталістів і визначаються методи їх усунення.

У процесі практичної реалізації останніх трьох стадій розвитку виконавської надійності майбутніх виконавців-інструменталістів слід використовувати такі методи і прийоми:

- уникати розбіжності між установками і сигналами про реальні результати сценічної діяльності;
- не допускати активізації декількох уявлень альтернативних варіантів виконавських атрибутів контролю у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів;
- зберігати мінімальний «відрив» взірців виконавських атрибутів контролю у процесі їх уявного формування від реальних результатів сценічної діяльності;

– під час сценічного виконання музичних творів постійно утримувати емоційне збудження в межах встановленого оптимуму, а в разі мимовільного порушення цієї величини усвідомлено піддавати її корекції тільки напрацьованими методами і прийомами;

– відхиляти думки про оцінку власного самопочуття та утримувати максимальну увагу на привабливих ознаках атрибутів контролю і надавати їм пріоритетне значення у програмі техніко-тактичних дій;

– не сумніватися в рішеннях, які приймаються щодо вірності відтворення елементів програми техніко-тактичних дій у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів (Юник, 2009: 221–287).

Власне, становлення саморегуляції у концертному виступі як компонента виконавської надійності відображується у вмінні здобувачів-інструменталістів: самооцінювати і творчо самоконтролювати досягнутий результат власної гри (Т. Л. Беркман, Г. Прокоф'єв); «слухати себе» чи «слухаючи, чути себе» (Х. М. Корредор, Л. Маккіннон); переключати увагу з емоційно-образного змісту музичного твору на техніку (М. А. Давидов); одночасно здійснювати випереджувальні, контролювальні та коригувальні сенсомоторні корекції у процесі «живого» виконання (Г. М. Ципін); чути і контролювати себе збоку (С. Є. Фейнберг, А. П. Щапов); споглядати виконавський процес (переміщення руки по клавіатурі) внутрішнім поглядом або спостерігати за ним ніби збоку (М. А. Давидов, Г. Прокоф'єв). При цьому становлення виконавської «Я-концепції» здобувачів вищої освіти зумовлюється інтенсифікацією рефлексії, основою якої є критичність виконавського мислення і здатність до уявного роздвоєння власного «Я».

Кореляційний аналіз компонентів виконавської надійності у концертному виступі показує, що вагоме значення у структурі такого феномена має підготовленість. Однак потенційно це місце може зайняти саморегуляція. Для того щоб саморегуляція, яка багато в чому визначається рівнем розвитку психоемоційної стійкості музиканта, була єдиним чинником, потрібен когерентний розвиток її компонентів. Наявне психологічне уявлення про внутрішню ієрархію компонентів виконавської надійності вказує на те, що для оптимізації її розвитку необхідно концентруватися на активізації саморегуляції і перешкодостійкості: «характер взаємозв'язків саморегуляції, перешкодостійкості і стабільності однозначно свідчить про потенційну компліментарність цих якостей, що дозволяє значно підсилити позитивні атрибути надійності в концертному виступі» (Ванскова, 2015: 91).

У процесі практичної реалізації зазначених стадій розвитку виконавської надійності слід використовувати тренінги: «упевненість у собі», «прогресувальна м'язова релаксація» і «придушення небажаних думок» (Хлудова, 2004: 9, 22, 24); «релаксація, зняття напруги» (Карпов, 2006: 175); комплекс вправ із «формування психомоторної надійності музикантів» (Корлякова, 2008: 272), психорегулювальне тренування рефлексії методом анкетування, що складається з таких питань:

1. Що Ви відчували, думали і робили напередодні успішного концертного виступу і перед самим виходом на сцену?

2. Чи вмієте Ви цілеспрямовано створювати у свідомості оптимальний концертний стан?

3. За допомогою яких засобів і прийомів Ви цього досягаєте?

4. Хто з інших осіб допомагає Вам досягти оптимального концертного стану?

5. Як часто Вам вдається виступати в оптимальному концертному стані?

6. За який час до початку виступу Ви відчуваєте настання оптимального концертного стану?

7. Чи є Ваш оптимальний концертний стан стійким? Від чого це залежить?

8. Може бути, що найкращий оптимальний концертний стан Ви відчували не на концертній естраді, а граючи в аудиторії або у колі друзів? Опишіть цей стан.

9. Якщо Ви нечасто відчуваєте оптимальний концертний стан або не випробовуєте його взагалі, сформууйте його в уяві й опишіть.

Спираючись на наукові доробки О. Л. Ванскової, слід підкреслити, що у тренінговій роботі зі здобувачами-інструменталістами слід на основі диференційованого підходу враховувати особливості їхніх психофізіологічних властивостей (основні дихотомії). Перша дихотомія – сила-слабкість нервової системи і лабільність. Для осіб зі слабкою нервовою системою характерна висока лабільність і навпаки. Для інструменталістів зі слабкою нервовою системою і високою лабільністю необхідно створювати максимально комфортні та мінімально мінливі умови, оскільки вони, як правило, володіють низькою толерантністю до стресорів і погано пристосовані до середовища та діяльності з високою динамікою змін. Така тенденція не властива інструменталістам із сильною нервовою системою і низькою лабільністю. Здобувачі із сильною нервовою системою, як правило, володіють вищими навичками саморегуляції, їхні когнітивні виявлення більш сформовані і легше розвиваються. При цьому емоційні вияви менш розвинені, ніж у здобувачів зі слабкою нервовою системою.

Друга дихотомія – переважання гальмування-збудження і баланс нервових процесів. Ця дихотомія визначає, чи є нервова система врівноваженою. Для інструменталістів з урівноваженою нервовою системою необхідно враховувати, що стійкість їхньої виконавської діяльності вища, ніж у здобувачів із неврівноваженою нервовою системою. Тому увагу слід звертати на регуляцію виявлень психомоторної, когнітивної і психоемоційної сфер, які менш сформовані через недостатність досвіду. Працюючи з інструменталістами, які мають неврівноважену нервову систему, слід врахувати, що вони володіють меншою динамікою психоемоційної стійкості, стійкості мислення й уваги, тому необхідно концентруватися на розвитку цих параметрів (Ванскова, 2015: 175–176).

Факторний аналіз фахової виконавської підготовки здобувачів-інструменталістів вищої освіти доводить, що існують чотири групи чинників, які мають домінуючий вплив на активізацію виконавської надійності у концертному виступі: психомоторний, психоемоційний, когнітивна рефлексія і мотиваційний. Ефективність дії зазначених чинників різнопланова та нерівномірна: психомоторний чинник має найбільший вплив на підготовленість і частковий – на саморегуляцію; психоемоційний чинник – на саморегуляцію; когнітивно-рефлексивний чинник рівномірно впливає на всі аспекти виконавської діяльності здобувачів; мотиваційний чинник і його дію важко оцінити поза динамічними змінами.

Психомоторний чинник пов'язаний із виконавським досвідом здобувачів вищої освіти. Що більшою кількістю автоматизованих психомоторних навичок володіє інструменталіст, то успішнішим є його професійний розвиток у техніці виконання. Розвиток техніки починається у виконавців-інструменталістів з дитинства і триває все життя. Загалом психомоторна надійність є досить важливою для здобувача-інструменталіста. Вона безпосередньо залежить від координації рухів виконавця в екстремальних умовах публічного виступу. Діяльність нервово-м'язового апарату і координація рухів музиканта регулюються процесами збудження і гальмування нервової системи (І. М. Сеченов). Наприклад, під час публічного виступу (за умови домінування процесу збудження) може порушитися координація рухів, унаслідок чого зміниться якість звуковидобування. Точність рухів є визначальною для стійкості результатів музичного виконання. Вона обернено пропорційна складнощам у виступі і підготовці до нього (Р. Ф. Сулейманов). Від регулювання м'язових зусиль залежить

динаміка звуку, від м'язової сили – витривалість під час виконання масштабних музичних творів, від вправності рухів – філігранність пасажів, від об'єму пам'яті на рухи – безпомилковість відтворення нотного тексту.

Загалом адекватність картини сформованості надійності музиканта-виконавця залежить від правильно проведеної діагностики психомоторних процесів. Зміст діагностичного матеріалу повинен враховувати технічні характеристики інструмента (духові, ударні, народні, струнні інструменти та їх різновиди) і способи звуковидобування на них.

Психоемоційний чинник представлений психоемоційними станами інструменталістів у фоновій та екстремальній ситуаціях, психоемоційною стійкістю і саморегуляцією психоемоційних станів. Він має визначальний характер для перешкодостійкості. Не надто розвинена психоемоційна стійкість зумовлює низьку психологічну надійність, що призводить до помилок у виконавській діяльності. Відмова пам'яті або уваги найчастіше є результатом впливу стресорів, а характер реакції на стресори є визначальним для успішності психомоторної діяльності в екстремальній ситуації. Високий рівень сформованості психоемоційної стійкості у поєднанні з високою перешкодостійкістю і підготовленістю концертної програми зумовлює стабільність музиканта в концертному виступі. Перешкодостійкість і психоемоційна стійкість комплементарні один одному, оскільки мають схожу природу.

Варто підкреслити, що безпомилковість музично-виконавської діяльності суттєво залежить від психоемоційних станів музиканта під час концертного виконання. Загалом психоемоційний аспект музично-виконавської діяльності, який ґрунтовно досліджений Ю. М. Баєм, М. А. Давидовим, Є. П. Ільїним, С. Г. Корляковою, Ю. О. Цагареллі, Р. Ф. Сулеймановим, Д. Г. Юником, є найважливішою якістю музиканта в зазначеній сфері. Адже психоемоційна стійкість – це здатність не підвищувати психоемоційну напруженість в емоційно насиченій ситуації концертного виступу. В цьому аспекті сучасний музичний психолог Р. Ф. Сулейманов визначив, що на всіх етапах становлення професійної майстерності у музикантів значно домінує інтенсивність емоцій, але невелика їх тривалість (Сулейманов, 2005). Для більшості музикантів характерна лабільність емоцій, що підтверджується дослідженнями Ю. О. Цагареллі. Це дає можливість музикантам швидко змінювати емоційні стани залежно від різнопланового змісту музичних творів. Згідно з даними О. О. Пашиної й А. В. Торопової емоційні особливості музикантів

пов'язані з рівнем музичності: чим більш спокійний музикант зовні, тим вища його музичність; чим вища тривожність – тим нижча музичність. У роботі Є. О. Голубевої виявлена протилежна тенденція: емоційна нестійкість і висока тривожність свідчать про високий рівень музичності. Варто підкреслити, що рівномірний розвиток психоемоційної стійкості, мислення й уваги істотно зменшує кількість помилок у виконавській діяльності.

Когнітивно-рефлексивний чинник представлений пізнавальними процесами уваги, мислення і рефлексією. Як показано в наукових дослідженнях Ю. О. Цагареллі, надійність в екстремальній ситуації істотно залежить від стійкості мислення. Нестійкість останнього виявляється в тому, що під впливом екстремальної ситуації мислення перебудовується, при цьому посилюється або його абстрактно-логічний, або емоційно-образний компонент. У музикантів із переважанням емоційно-образного мислення сфера сценічної уваги більша, ніж у музикантів із переважанням логічного мислення. Як правило, виконавці з емоційно-образним мисленням у коло своєї уваги включають не лише виконання твору, але й реакцію слухацької аудиторії. Виконавці з логічним мисленням обмежуються зосередженням уваги на утриманні образу музичного твору і на власному «Я».

Безпомилковість переключення уваги є однією з найважливіших якостей здобувачів-інструменталістів вищої освіти через те, що вона повинна розподілятися на декілька об'єктів. Так, об'єктами уваги музиканта виступають цілісні (симультанні) і сукцесивні (фрагментарні) образи виконуваного твору, технічні складнощі, стан інструмента, реакція слухачів, артистичні завдання тощо.

Граничні виявлення перебудови музичного мислення аналітичного спрямування у поєднанні з надмірною психоемоційною напруженістю можуть призвести до позамежного гальмування. Виконавець втрачає здатність контролювати не лише ситуацію, але і самого себе, погіршується якість виконання. Крім того, може виникнути загострена незадоволеність собою, прагнення до самоприниження, що призведе до зниження самокорекції. Граничні виявлення перебудови мислення емоційно-образного спрямування у поєднанні з надмірною психоемоційною напруженістю характеризуються стрибкоподібним підвищенням фізичної активності та фізичної сили, скороченням часу реакції ухвалення рішення і миттєвою швидкістю, що також призводить до помилок у виконанні музичних творів.

Поєднання високого рівня саморегуляції мислення і розвиненості рефлексій умінь визначається

як професійна рефлексія. Вперше загальне поняття професійної рефлексії було введено відомим педагогом Б. З. Вульфим, згідно з яким професійна рефлексія – це співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія (Карпов, 2006). На думку сучасного філософа О. В. Родіної, людина з високим рівнем рефлексії здатна адекватніше оцінити й організувати свою роботу, в результаті чого досягти успіху. Дисгармонічний розвиток професійної рефлексії може погіршити успішність професійної діяльності.

Характер зв'язків рефлексії та саморегуляції дозволяє зробити висновок про їх тісний взаємовплив одна на одну. Через те, що ці характеристики мають схожу природу, вони когерентні та за умови їх достатньої сформованості можуть значно збільшити успішність діяльності, особливо в ситуаціях сильної дії стресових чинників. Виходячи зі специфіки зв'язків компонентів рефлексії і саморегуляції, можна говорити про те, що для музично-виконавської діяльності найбільш важливі такі компоненти рефлексії, як рефлексія діяльності та мислення.

Мотиваційний чинник пов'язаний зі специфікою професійної підготовки інструменталістів у вищій школі. Мотивацією для одних здобувачів може стати уникнення виконавських невдач, для інших – прагнення до успіху, удосконалення професійних умінь і навичок. Прагнення до успіху підкріплюється мотивами самовираження та спілкування виконавця з публікою через музичні образи. Ці мотиви у виконавській діяльності беруть участь не окремо, а створюють певну структуру, цілісність. Потреби самовираження і спілкування у виконавця не виникають безпосередньо перед виходом на сцену. Вони формуються ще в репетиційний період. Тому важливо проводити такі репетиції, які дають змогу виконавцеві максимально проявити свої можливості на сцені. Мислення, професійна рефлексія і стійкість до стресів носять визначальний характер для стабільності в концертному виступі.

У процесі практичної реалізації запропонованої методики варто враховувати такі психолого-педагогічні наукові постулати:

1. В інструментально-виконавській діяльності завдяки «обстановочній аферентації» (П. К. Анохін) музикант може оцінити «психофункціональний фон» і зробити поправки (сенсорні корекції) у виконавському процесі ще до початку інтерпретації того або іншого фрагмента. З таким завданням краще справляються особистості з середньою силою нервової системи.

2. Успішність навчання багато в чому визначається типологічними особливостями особис-

тості (К. К. Платонов). Наприклад, сила-слабкість нервової системи чинить істотний вплив на формування індивідуального стилю діяльності того, хто навчається (Ю. О. Цагареллі). У зв'язку з цим результати діагностики типологічних особливостей особистості можна враховувати у процесі підготовки музикантів до публічних виступів (О. Л. Ванскова).

3. Музикантам із високим рівнем лабільності нервової системи потрібна інтенсифікація зусиль і більший об'єм практики під час виконання психомоторної діяльності в екстремальній ситуації. Переважання процесу збудження в нервовій системі забезпечує вищу емоційну чутливість. Вона властива особам із високою лабільністю. В такому разі слід звернути увагу на розвиток рефлексивних умінь музиканта.

4. Музикантам, в яких переважає процес гальмування і низька лабільність нервової системи, властивий вищий рівень розвитку рефлексії, легкість освоєння рефлексивних умінь, їм потрібно більше часу для формування емоційної чутливості. Виходячи з цього, слід звертати особливу увагу на формування емоційного аспекту рефлексії й емоційної чутливості.

5. Для музикантів із низьким рівнем рефлексії характерна більша кількість відмов пам'яті та помилок в розумових актах у процесі діяльності. Рівень розвитку рефлексії залежить від рівномірності сформованості стійкості та саморегуляції мислення. Для ефективного розвитку рефлексії слід реалізовувати одночасний розвиток усіх компонентів мислення (Ванскова, 2015: 138).

Висновки. В результаті теоретичного узагальнення наукової спадщини й системного аналізу практичного досвіду встановлено, що виконавська надійність – це вагомий показник професійної виконавської майстерності майбутніх інструменталістів-виконавців, який забезпечує безпомилкове, впевнене і точне відтворення музичного матеріалу як у звичних, так і в емоціогенних умовах прилюдного концертного виступу. Структурним компонентом виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти є саморегуляція, що включає самоконтроль, самоналаштування і самокорекцію, перешкодостійкість, стабільність і професійну підготовленість. Ці компоненти знаходяться у певній залежності один від одного, відповідають міждисциплінарним уявленням про надійність музично-виконавської діяльності і зважають на специфіку фахової інструментальної підготовки. В методичному аспекті найбільші зусилля необхідно докласти до розвитку саморегуляції як зв'язного компонента у структурі виконавської надійності,

оскільки, будучи єдиним чинником, саморегуляція може забезпечити адекватне і стійке функціонування надійності та її включення у виконавську діяльність.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми надійності в концертному виступі здобувача-інструменталіста факультету мистецтв закладу вищої освіти дозволяє уточнити сутність цього поняття. Виконавська надійність – це комплексна динамічна (що розвивається) психологічна властивість інструменталіста зберігати якості саморегуляції, перешкодостійкості і стабільності в умовах негативної дії зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) чинників у процесі втілення художнього задуму композитора. Стає очевидним, що виконавська надійність – це значуща особистісна професійна інтегральна якість музиканта, яка має свій особливий зміст. Вона є однією з компетентностей музично-виконавської діяльності, одним із основних якісних показників професіоналізму майбутнього інструменталіста-виконавця. Від рівня її сформованості залежать перебіг і результативність праці педагога-музиканта. Цілеспрямоване формування виконавської надійності сприяє становленню її оптимальної структури. Остання має зв'язки з усіма складниками надійності.

Аналіз наукової літератури, музично-виконавської діяльності та особливостей фахової інструментальної підготовки здобувачів вищої освіти засвідчує, що актуалізація досліджуваної дефініції відбувається на декількох рівнях, перш за все, когнітивному, психоемоційному і психомоторному. Недостатній рівень розвитку параметрів, пов'язаних з одним із рівнів, може негативно позначитися на активізації виконавської надійності здобувачів вищої освіти у концертному виступі. Для подолання можливих складнощів необхідний диференційований підхід до кожного музиканта. Загалом у процесі цілеспрямованої актуалізації виконавської надійності найбільш значущим є психоемоційний чинник. Під час традиційного навчання психомоторний фактор у структурі виконавської надійності залишається більш значущим.

Отже, питання, пов'язані з методикою розвитку виконавської надійності майбутніх інструменталістів-виконавців, завжди будуть відкриті й актуальні. Запропонована методологія актуалізації досліджуваного феномена сповнена суперечливих суджень і потребує подальшої ефективної практичної перевірки. Вона характеризується індивідуальними суб'єктивними виявленнями, психолого-педагогічними умовами і вимагає більш детального наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Издательский дом «Классика – XXI век», 2008. 352 с.
2. Ванскова Е. Л. Психологические особенности формирования надежности студентов-пианистов в концертном выступлении : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2015. 184 с.
3. Ванскова Е. Л. Формирование психологической надежности студентов. *Вестник университета*. 2009. № 12. С. 28–30.
4. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы над музыкальным произведением. *Музыкальная психология : хрестоматия / сост. М. С. Старчеус*. Москва, 1992. С. 186–202.
5. Грецов А. Г., Бедарева Т. А. Психологические игры для старшеклассников и студентов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 190 с.
6. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. *Психологический журнал*. 2006. № 6. С. 18–28.
7. Коган Г. М. У врат мастерства. Москва : Издательский дом «Классика – XXI век», 2005. 136 с.
8. Корлякова С. Г. Психомоторные способности музыкантов: генезис и формирование. Ставрополь : Издательство СГУ, 2008. 340 с.
9. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 13 с.
10. Небылицын В. Д. К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах. *Вопросы психологии*. 1961. № 6. С. 9–18.
11. Сарабьян Э., Лоза О. Большая книга тренингов по системе К. С. Станиславского. Москва : АСТ, 2012. 680 с.
12. Сулейманов Р. Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.03. Санкт-Петербург, 2005. 422 с.
13. Хлудова О. В. Психотехники по формированию стрессоустойчивости личности к экстремальным ситуациям : учебное пособие. Тамбов : Издательство ТГТУ, 2004. 48 с.
14. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Композитор, 2008. 212 с.
15. Шапов А. П. Фортепианная педагогика. Москва : Советская Россия, 1960. 172 с.
16. Юник Д. Г. Виконавська надійність: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ : ДАКККиМ, 2009. 340 с.

REFERENCES

1. Bochkarev L. L. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti [Psychology of musical activity]. Moskva : Izd. dom "Klassika – XXI vek", 2008. 352 s. [in Russian]
2. Vanskova E. L. Psihologicheskie osobennosti formirovaniya nadezhnosti studentov-pianistov v koncertnom vystuplenii [Psychological features of the formation of reliability of pianist students in a concert performance] : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. Stavropol', 2015. 184 s. [in Russian]
3. Vanskova E. L. Formirovanie psihologicheskoy nadezhnosti studentov [Formation of psychological reliability of students]. *Vestnik universiteta*. Moskva, 2009. № 12. S. 28–30. [in Russian]
4. Vicinskij A. V. Psihologicheskij analiz processa raboty nad muzykal'nym proizvedeniem [Psychological analysis of the process of working on a piece of music]. *Muzykal'naja psihologija : hrestomatija / sost. M. S. Starcheus*. Moskva, 1992. S. 186–202. [in Russian]
5. Grecov A. G., Bedareva T. A. Psihologicheskie igry dlja starsheklassnikov i studentov [Psychological games for high school students and students]. S-Pb. : Piter, 2008. 190 s. [in Russian]
6. Karpov A. B. Zakonomernosti strukturnoj organizacii refleksivnyh processov [Regularities of the structural organization of reflexive processes]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2006. № 6. S. 18–28. [in Russian]
7. Kogan G. M. U vrat masterstva [At the gates of mastery]. Moskva : Izd. dom "Klassika – XXI vek", 2005. 136 s. [in Russian]
8. Korljakova S. G. Psihomotornye sposobnosti muzykantov: genezis i formirovanie [Psychomotor abilities of musicians: genesis and formation]. Stavropol' : Izd-vo SGU, 2008. 340 s. [in Russian]
9. Kotova L. M. Emotsiina stiiikist yak zasib formuvannia instrumentalno-vykonavskoi nadiinosti u studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv [Emotional stability as a means of forming instrumental performance of reliability in students of music-pedagogical faculties] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2001. 13 s. [in Ukrainian]
10. Nebylicyn V. D. K izucheniju nadezhnosti raboty cheloveka-operatora v avtomatizirovannyh sistemah. *Voprosy psihologii* [To the study of the reliability of the human operator in automated systems]. 1961. № 6. S. 9–18. [in Russian]
11. Sarab'jan Je., Loza O. Bol'shaja kniga treningov po sisteme K. S. Stanislavskogo [Big book of trainings on the system of K. S. Stanislavsky]. Moskva : AST, 2012. 680 s. [in Russian]
12. Sulejmanov R. F. Psihologija professional'nogo masterstva muzykanta-instrumental'ista [Psychology of professional skill of a musician instrumentalist] : diss. ... dokt. psihol. nauk : 19.00.03. Sankt Peterburg, 2005. 422 s. [in Russian]
13. Hludova O. V. Psihotehniki po formirovaniju stressoustojchivosti lichnosti k jekstremal'nym situacijam [Psychotechniques for the formation of personality stress resistance to extreme situations] : uchebn. posobie. Tambov : Izd-vo TGTU, 2004. 48 s. [in Russian]
14. Cagarelli Ju. A. Psihologija muzykal'no-ispolnitel'skoj dejatel'nosti [Psychology of musical performance] : uchebn. posob. Sankt-Peterburg : Kompozitor, 2008. 212 s. [in Russian]
15. Shhapov A. P. Fortepiannaja pedagogika [Piano pedagogy]. Moskva : Sovetskaja Rossija, 1960. 172 s. [in Russian]
16. Yunyk D. H. Vykonavska nadiinist: zmist, struktura i metodyka formuvannia [Performance reliability: content, structure and methods of formation] : monohrafija. Kyiv : DAKKKiM, 2009. 340 s. [in Ukrainian]

Маргарита САМОКІШ,
orcid.org/0000-0002-9021-5077

аспірантка,
викладачка кафедри оркестрових інструментів
Дніпропетровської академії музики імені М. Глінки
(Дніпро, Україна) *samokish.m.v@gmail.com*

ВИКОНАВСЬКА ФОРМА СОЛО ЯК ВИРАЗНИК ХУДОЖНЬОГО ЗМІСТУ ТВОРУ (НА ПРИКЛАДІ ВАЛЬСУ ДЛЯ АЛЬТА СОЛО І. Ф. КАРАБИЦЯ)

Метою статті є розкриття особливостей виконавської форми соло в контексті репрезентації сценічно-одноосібним виконавцем художнього змісту твору. Ціллю наукової публікації також є популяризація сучасного академічного репертуару для альту, зокрема Вальсу для альту соло відомого українського композитора І. Ф. Карабиця. Коло методів науково-дослідницького процесу зумовлюється взаємодією низки емпіричних та теоретичних дослідницьких підходів, а саме: індукції й дедукції, методів аналізу й синтезу, структурно-функціонального методу, а також дослідницько-наукових методів спостереження та узагальнення отриманих результатів презентованої розвідки.

*Наукова новизна статті спричинена фактами доволі нечастого звернення до розкриття інструментальної своєрідності виконавської форми соло в європейській академічній музиці другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., а також мізерністю досліджень сольних творів малих форм для альту, написаних відомими сучасними українськими композиторами. Новизна публікації отримує сталі обумовлення, з огляду на означення альту як інструмента базатогранної сольної природи, окресленої, зокрема, сольною камерною специфікою творчого функціонування інструмента, представленою альтовими творами малої форми. **Висновки.** Одноосібність художньо-сценічного представлення музикантом-солістом уявної картини-образу самотньої танцювальної процесії у Вальсі для альту соло І. Ф. Карабиця стверджує передусім не лише образ пар танцівників, не лише картину кружляння людей у танці, але і змальовує у звучанні інструмента глибинно-індивідуальне враження від танцю на фоні буремних подій другої половини ХХ ст. Вальс – це своєрідна лексема, що у змістовно-концентрованому тлумаченні має значення загальної людяності, а поодиноке звучання альту соло, представлено-го насамперед «чистим» тембром, темброво-кolorистичними особливостями інструмента, – це трагізм, який на інтимному, глибинно-особистісному, психологічному рівні відчуває кожна людина, усвідомлюючи себе певним звинтиком у нищівній глобалізаційній машині світу.*

***Ключові слова:** альт, соло, форма, І. Ф. Карабиць, композиція, зміст, художній образ, засоби художньої виразності.*

Marharyta SAMOKISH,
orcid.org/0000-0002-9021-5077

Graduate Student,
Lecturer at the Department of Orchestral Instruments
Dnipropetrovsk Academy of Music Mykhailo Glinka
(Dnipro, Ukraine) *samokish.m.v@gmail.com*

PERFORMING FORM SOLO AS AN EXPRESSION OF THE ARTISTIC CONTENT OF THE MUSICAL COMPOSITION (ON THE EXAMPLE OF WALTZ FOR VIOLA SOLO I. F. KARABITS)

*The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the solo performance form in the context of the representation of a stage-single performer of the artistic content of the work. The aim of the proposed scientific publication is also to popularize the modern academic repertoire for viola, in particular the Waltz for viola solo by the famous Ukrainian composer I. F. Karabits. The range of **methods** of the research process is determined by the interaction of a number of empirical and theoretical research approaches, namely – induction and deduction, methods of analysis and synthesis, structural-functional method, as well as research and scientific ways of observation and generalization of the presented results. **The scientific novelty** of the article is conditioned by the facts of rather infrequent appeal to the disclosure of the instrumental originality of the solo form in European academic music of the second half of the XX – early XXI centuries, as well as the scanty research of solo works of small forms for viola written by famous modern Ukrainian composers. The novelty of the publication is constantly conditioned by the definition of the viola as an instrument of multifaceted solo nature, outlined in particular by the solo chamber specifics of the creative functioning of the instrument, represented*

by viola works of small form. **Conclusions.** The uniqueness of the artist-stage performance by the solo musician of the imaginary picture-image of the original dance procession in *Waltz for viola solo* by I. Karabitsa states, first of all, not only the image of dancing couples, not only impressions of dance, but also the background of turbulent events of the second half of the XX century. *Waltz* is a kind of token, which in a meaningful interpretation has the sense of general humanity, and a lonely sound of viola solo, represented primarily by “pure” timbre, timbre-coloristic features of the instrument – it is a tragedy that on an intimate, deep personal, psychological level each person feels, realizing his own representation of himself as a certain cog in the destructive globalization machine of the world.

Key words: viola, solo, form, I. F. Karabits, composition, content, artistic image, ways of artistic expressiveness.

Постановка проблеми. Вочевидь, розвиток професійного музичного мистецтва в еволюційному нуванні його фундаментальних засад стосовно жанрової, стильової, формотворчої означеності музичних творів ґрунтується на величних традиціях минулого. Саме ці магістральні показники художньої самотності новітніх композицій знаходять максимальне відображення в сучасних музичних виконавських формах, якнайбільше розкриваючи своєрідність художнього мислення новочасних композиторів царини українського академічного музичного мистецтва.

Таким чином, процес художньо-усвідомленого виконавства, усталення художньо-переконливої сутності інтерпретаційного бачення тієї чи іншої музичної композиції ставить перед науковцями питання свідомого діалектично детермінованого вивчення ознак не лише жанрової та стильової самотності новітніх музичних творів, але й осягнення певної своєрідності творчого функціонування структурних, формотворчих показників сучасних музичних композицій, а саме: численних інструментальних шедеврів українських композиторів, створених для струнно-смічкових інструментів, зокрема для альтя.

При цьому важливо зазначити, що доленосно магістральну роль у тлумаченні сучасних музичних творів відіграє арсенал відповідних музичних символів, певних художньо-виразових засобів, характерологічної спеціалізованої палітри інтонаційно-змістовного почерку того чи іншого митця, тобто своєрідності звукопису творця, що є характерним для кожного окремого композитора, а отже, має перспективність в окресленні не лише інтонаційної, але й структуротворчої знаковості для відповідної музичної епохи.

Тож на прикладі Вальсу для альтя соло І. Ф. Карабиця (1945–2002 рр.), написаного українським майстром у 1982 р., розглянемо деякі визначальні засади авторського формотворення композиторського мислення знаного вітчизняного митця, що є не досить окресленими в царині інструментальної виконавської форми соло, тобто професійного інструментального сценічно-однособного виконавства на академічній концертній естраді.

Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою в багатовекторній аналітичній обізнаності щодо репертуарних альтювих творів зі сфери сучасних українських альтювих композицій. Наголосимо, що сучасне музичне мистецтво з його різноманіттям композиторських технік, інтерпретаційно-виконавською строкатістю, багатогранністю жанрової та стильової самотності характеризується перманентністю художньо-виконавського і взагалі культурно-мистецького еволюціонування, вбираючи у себе давні традиції сценічно-однособного музикування ще за часів культурно-історичного періоду Бароко, зокрема сонати й партити для скрипки соло Й. С Баха тощо.

Підкреслимо, що професійне альтюве мистецтво в академічному сучасному музичному середовищі займає виключно неоднозначне місце. З одного боку, альт привертає все більшу увагу як самотній сольний інструмент, а з іншого – помітно відчувається спеціалізована вагома потреба в якомога активнішому розширенні суто альтювого репертуару, створенні певних оригінальних альтювих композицій, творів, написаних з урахуванням відповідних тембрових, динамічних, артикуляційно-штрихових, інтонаційно-звукових та загалом виконавських (аплікатурних, інструментальних, фізіологічних) особливостей гри на альті.

Необхідність презентованої наукової розвідки визначається також важливістю активізації художньо-усвідомленого сольного сценічно-однособного виконавства у музикантів-альтистів, як правило, суттєво відстороненого превалюванням виконавсько-означеної сфери ансамблево-оркестрового музикування.

Таким чином, виявлення самотності виконавської форми соло як своєрідного виразника художнього змісту твору на прикладі Вальсу для альтя соло І. Ф. Карабиця ствердить потенційність усталення синтезу сучасного європейського музично-виконавського універсалізму і стійких музичних традицій минулих часів, а також стане ключовим важелем для синтезованого усвідомлення теоретичного й практичного складників новочасного академічного альтювого виконавства, насамперед у сфері українського професійного музично-інструментального мистецтва.

Аналіз досліджень. За умов лише початку професійних та доволі цілеспрямованих досліджень альтового доробку сучасних українських композиторів вітчизняними музикознавцями, викладачами-методистами, науковцями, аспірантами можна відзначити, на жаль, певне обмеження кількості науково-дослідницьких праць, методичних робіт, що знайшли представлення в українській музикознавчій думці та професійній музичній педагогіці другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Наголосимо, що виключно невисока динаміка вивчення сольного академічного альтового репертуару, що, вочевидь, пояснюється меншим поширенням цього інструмента серед решти представників струнно-смичкової групи, зумовлюється великою затребуваністю альту саме в лоні ансамблево-оркестрової практики та, безумовно, камерно-ансамблевого музикування.

Так, у дисертаційній праці А. В. Городецького, присвяченій європейському альтовому мистецтву першої половини ХХ ст., вивчається композиторська й виконавська творчість митців із позаслов'янського кола царини альтового виконавства (Городецький, 2019). Особливу увагу привертає ґрунтовна дисертаційна робота Ю. М. Дедюлі, в якій наукова звитяга вченої концентрується на альтових творах крупної форми в українській музиці останньої третини ХХ ст. – початку ХХІ ст. (Дедюля, 2021). Виключно цікавим постає вектор наукового дослідження Ю. М. Дедюлі, що фокусується на проблематиці жанрово-стильових пошуків сучасних українських композиторів. Але ж відзначимо, що науковиця звертається лише до альтових композицій вітчизняних майстрів, написаних у крупній формі, залишаючи за межами наукової допитливості сольні альтові творіння малих форм.

Ціннісною професійно-виконавською означеністю академічної альтової практики окреслена стаття Ю. М. Дедюлі (Дедюля, 2007), в якій дослідниця обґрунтовує розвиток професійних здібностей альтистів для виконання сучасних альтових композицій. Жанрова кристалізація альтової мініатюри здійснюється у науковому дослідженні А. В. Городецького на прикладі творчості британської альтистки й композиторки Р. Кларк (Городецький, 2018). Натомість, на жаль, залишаючи без уваги камерний творчий доробок для альту вітчизняних композиторів.

Таким чином, твори малої форми для альту українських митців залишаються осторонь наукової уваги сучасних вчених, а водночас зостається невисвітленою і певна специфіка сольних альтових мініатюр, зокрема виконавська форма соло.

Метою статті є розкриття особливостей виконавської форми соло в контексті репрезентації сценічно-одноосібним виконавцем художнього змісту твору. Ціллю наукової публікації також постає популяризація сучасного академічного репертуару для альту, зокрема Вальсу для альту соло відомого українського композитора І. Ф. Карабиця.

Виклад основного матеріалу. Обрання відомим українським композитором другої половини ХХ ст. І. Ф. Карабицем виконавської форми соло, тобто сценічно-одноосібного художньо-довершеного представлення певної музичної композиції на академічній концертній естраді, є абсолютно обумовленим вибором майстра.

Наголосимо, що виконавська форма, як і композиторська, підпорядковується магістральній художньо-образній змістовності музичного твору, що породжена композиторським світовідчуттям, емоційно-чуттєвим осягненням навколишнього середовища, котре оточує митця повсякчасно та, безперечно, утворює усталеність світоглядних доміант творця художньо-інтонаційного змісту.

Вальс як одне з мистецтв художньої виразності людських рухів, краси культурно-мистецького спілкування людини інтонаційно змальовується композитором у довершеності його художньо-естетичної вроди. І. Ф. Карабиць розпочинає танцювальну процесію висхідною ходою трьох вісімок із-за такту, в якій стверджується плавність та вишуканість танцювальних жестів у секундово-терцієвих інтервальних сполученнях. Висхідна хода мелодії має превалювання артикуляційної означеності штрихом легато.

Підкреслимо, що домінування штриху легато зберігається впродовж усієї першої частини твору, а також у третій частині – репрізі композиції. Безперечно, штрих легато з тридольною метро-ритмічною пульсацією є ключовим складником засобів художньої виразності, що створюють яскраво виражене відчуття вальсовості, передчування танцювальної ходи в її активній художньо-дієвій динаміці.

Так, уже з п'ятого такту емоційно-натхненного розгортання танцювальної процесії композитор вводить звукове зіставлення в інтервальному сполученні септим. При цьому танцювальний звукопис зберігає інтонаційне сполучення в артикуляційній позиції штриху легато, але ж естетика плавності та виключно вишуканої тендітності позицій вальсового кружляння зазнає відчутної перемінності, що є наслідком активізації розвитку інтервальної сполучальності не лише у септиму, але вже й у сексту.

Підсилення нищівної процесії втрачання плавності, певної округлості інтонаційно-рухових

жестів картини танцювальної ходи підкріплюється досягненням деякої тембрової напруженості, нівелюванням оксамитово-затемненого, матового колориту звуку у високому регістрі інструмента – третьої октави.

Друга частина Вальсу для альту соло І. Ф. Карабиця містить основну кульмінацію всього твору. Вона означена фрагментами з превалюванням шістнадцятих нот, а також тридцять других, що переходять в активне смичкове тремоло в динамічному нюансі форте. При цьому важливо відзначити, що діапазон динамічного розгортання кульмінаційних висхідних пасажів має лише (що важливо) два такти, а також сягає звуко-інтонаційної амплітуди у три октави. Динамічна шкала у цих фрагментах позначається стрімко наростаючим кресендо, що емоційно-концентровано нарощує гучність звучання альту від піано до форте.

Акцентуємо увагу, що втрата плавності кружляння танцювальної естетики зберігається й у репризі (третьої частині твору). Повернення основної теми вальсу означене її викладенням у скриповому ключі, що певною мірою створює нівелювання тембрової оксамитово-затемненої звучності інструмента. Такого роду тембровий контраст утворює емоційно-характерне відчуття спустошеності, самотності, що значно динамізується в цій п'єсі художньо-змістовною концептуальністю обрання композитором для академічної альтової мініатюри виконавської форми соло.

Слід наголосити, що виконавська форма соло, являючи собою передусім сценічно-одноосібне художньо-довершене виконання певної музичної композиції лише одним виконавцем на концертній естраді, у структурно-формотворчому функціонуванні музичного матеріалу є прообразом тричастинної композиційної форми. Зокрема, в інструментальній мініатюрі Вальс для альту соло І. Ф. Карабиця застосовується складна тричастинна форма.

Одноосібність художньо-сценічного представлення музикантом-солістом уявної картини-образу самотньої танцювальної процесії стверджує насамперед не лише образ пар танцівників, не лише картину кружляння людей у танці, а змальовує у звучанні інструмента глибинно-індивідуальне, винятково особистісне враження від сприйняття танцю на фоні буремних подій кінця ХХ ст.

Наголосимо, що вальс – це своєрідна лексема, яка у змістовно-концентрованому тлумаченні має значення загальної людяності, а поодиноке звучання альту соло, представленого насамперед «чистим» тембром, самотніми темброво-коліристичними особливостями інструмента, – це трагізм, який на інтимному, глибинно-особис-

тісному, психологічному рівні відчуває кожна людина, усвідомлюючи себе певним гвинтиком у нищівній глобалізаційній машині світу, в невпинному русі сцієнтичної всеосяжної ідеї еволюціонування новочасного суспільства.

Саме звідси й звернення композитора до альту з його унікальними тембровими, а також динамічними властивостями звучання, що зумовлює застосування І. Ф. Карабицем виконавської форми соло на найвищому рівні виконавської майстерності, а також технічної та взагалі технологічної вправності володіння академічним струнно-смичковим інструментом, тобто задіяння сценічно-одноосібного, художньо-довершеного, творчо самостійного виконавського процесу – соло.

Затемнений і водночас оксамитовий окрас звуку сучасного альту створює характер засмученої меланхолійності, невимовних душевних переживань за долю людини у вихорі подій катастрофічного знищення критеріїв людяності, взаємин, що мають основою реальність «живого» спілкування, комунікації у творчій взаємозбагачувальній площині мистецького акту, зокрема у спільності танцювальної процесії – вальсу, залишаючи позаду інноваційно-розмежувальні, глобалізаційно-світоглядні процеси у сучасному соціумі.

Яскраво-змістовного, психологічно-концентрованого значення набуває відчуття віртуозно-технічної важкості, що створює певною мірою характерну ситуацію пригніченості душевного стану людини. Віртуозність альтової пальцевої техніки отримує у Вальсі для альту соло І. Ф. Карабиця виразну темброво-динамічну емблематичність смутку, що найгостріше окреслюється характерологічною означеністю знесиленого вальсового ритму, відповідною метро-ритмічною пульсацією інструментального танцю та його тембровою знаковістю.

Варто зазначити, що філософсько-естетичне значення тембру альту сягнуло свого окреслення ще у першій половині ХХ ст. (творчість Б. Бартока, Р. Кларк, С. Форсайта тощо). Дослідник сфери альтового мистецтва, музикознавець А. В. Городецький переконливо стверджує: «У композиторській творчості першої половини ХХ ст. альтовий тембр усе частіше асоціюється з філософським смисловим началом, тож інструмент нарешті стає «самим собою», обертається на голос мудрості в сум'ятті та безмежжі сучасної музики» (Городецький, 2019: 11).

Інтонаційно напружена емоційно-образна характерність звукового вислову І. Ф. Карабиця яскраво простежується в кульмінаційному фрагменті першої частини вальсу, де композитор в інтервальних сполученнях нон і децим, що викла-

даються у динамічному нюансі форте, об'єднує в один звуковий стовп третю й першу долі такту. Така ліга, безумовно, отримуючи з-під пера композитора декілька подібних метро-ритмічних повторень, утворює відчуття важкості, характерної знесиленості людини, яка кружляє в одному з найчарівніших танців – вальсі.

Натомість вальс у художньо-мистецькій думці автора альтового сценічно-одноосібного творіння постає відлунням найхарактерніших ознак емоційно-радісного, натхненно-урочистого піднесення людини, безперечно, у ситуації взаємозбагачувального душевно-емоційного спілкування з партнером по танцю.

Таким чином, можемо відзначити амбівалентність художнього змісту Вальсу для альту соло І. Ф. Карабиця. Такий стан роздвоєності, характерного співіснування протилежних почуттів, зокрема людяності в radoцях творчого спілкування (танець вальс) та невимовного трагізму від усвідомлення самотності, поодинокого сприйняття глобалізаційного характеру життя (сценічно-одноосібне альтове музикування соло), стверджує наявність у творі феномена художньої образності, тобто художньої амбівалентності контенту музичної композиції.

Висновки. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що виконавська форма соло якнайкраще

відповідає композиторським вимогам щодо розкриття художнього змісту сценічно-одноосібної, функціонально самостійної художньої композиції, зокрема Вальсу для альту соло І. Ф. Карабиця. Таким чином, стверджуючи високу потенційність художнього усвідомлення твору соло виконавцем-солоїстом, а також численними слухачами, викладачами сфери професійної музичної педагогіки, відбувається фундаментальне усталення художньої універсалізації виконавської форми соло у царині академічного струнно-смичкового музично-виконавського мистецтва.

Важливо підкреслити, що такого роду ствердження виконавської форми соло здійснюється у жанровій площині творів інструментальної мініатюри, тобто композицій, написаних у малій композиторській формі, а саме п'єс програмного означення, яскравим прикладом яких є Вальс для альту соло І. Ф. Карабиця.

Перспективою дослідження представленої теми може бути здійснення виконавського аналізу не лише творів українських композиторів, наприклад «Номо ludens X, carpis_ний альтист» – каприс для альту соло В. П. Рунчака, але й аналітичне заглиблення у композиторський та музично-виконавський процеси у творах для альту соло закордонних композиторів, зокрема М. Регера, П. Гіндеміта, Е. Кшенека та інших.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Городецький А. В. Альтова мініатюра у творчості Ребекки Кларк. *Київське музикознавство*. 2018. Вип. 57. С. 163–175.
2. Городецький А. В. Європейське альтове мистецтво першої половини ХХ ст.: виконавська практика та композиторська творчість : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2019. 16 с.
3. Дедюля Ю. М. Развитие профессиональных способностей альтистов в процессе освоения музыки ХХ в. (на примере концерта П. Хиндемита). *Музична педагогіка. Мистецтвознавство*. 2007. Вип. 1. С. 136–142.
4. Дедюля Ю. М. Твори крупної форми для альту в українській музиці останньої третини ХХ ст. – початку ХХІ ст.: жанрово-стильовий пошук : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Харків, 2021. 19 с.
5. Ермакова Г. Е. Эскиз об Иване Карабике. *Научный вестник Национальной музыкальной академии Украины им. П. И. Чайковского*. 2003. Вип. 31. С. 28–35.

REFERENCES

1. Ghorodeckyj A. V. Aljtova miniatjura u tvorchosti Rebekky Klark. [Viola miniature in the works of Rebecca Clark]. *Kyiv musicology*, 2018, Vol. 57, pp. 163–175 [in Ukrainian].
2. Ghorodeckyj A. V. Jevropejsjke aljtove mystectvo pershoji polovyny XX stolittja: vykonavsjska praktyka ta kompozytorsjska tvorchistj. [European viola art of the first half of the twentieth century: performing practice and composition]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyjiv : KNMA [in Ukrainian].
3. Dedjulja Ju. M. Razvitie professional'nyh sposobnostej al'tistov v processe osvoenija muzyki XX veka (na primere koncerta P. Hindemita). [Development of the professional abilities of violists in the process of mastering the music of the XX century (on the example of P. Hindemith's concert)]. *Muzychna pedaghoghika. Mystectvoznavstvo*, 2007, Vol. 1, pp. 136–142 [in Russian].
4. Dedjulja Ju. M. Tvory krupnoji formy dlja aljta v ukrajinsjkij muzyci ostannjoji tretyny XX – pochatku ХХІ stolittj: zhanrovo-styl'jovyj poshuk. [Works of large form for viola in Ukrainian music of the last third of the XX – early ХХІ centuries: genre-style search]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv: KhNUA [in Ukrainian].
5. Ermakova E. Jeskiz ob Ivane Karabice. [Sketch about Ivan Karabitz]. *Scientific compilation of the National music academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky*, 2003, Vol. 31, pp. 28–35.

УДК [78.7.034] (410.1)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-5>**Алла СОКОЛОВА,***orcid.org/0000-0002-4841-6342*

доктор мистецтвознавства, кандидат педагогічних наук,
в. о. професора кафедри теоретичної та прикладної культурології
Одеської Національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) *asmoonlux@gmail.com*

ВПЛИВ ПІЗНЬОВІЗАНТІЙСЬКОГО ІСИХАЗМУ НА СЛОВ'ЯНСЬКУ КУЛЬТУРУ

У статті розглядається ісихазм як форма християнського містицизму, підкреслюється схожість ідей ісихазму з пантеїстичною філософією і східними практиками медитацій. Проте кінцевою метою ісихазму є єднання з Богом, стан осяяння. Визначено основні ролі молитви в ісихастській практиці. Духовне сходження ісихастів включало очищення від пристрастей, споглядання природи як творіння Бога і прийняття Бога. Придільено увагу богословській системі Григорія Синайського і методу його молитви, який вів до набуття благодаті. Виявлено особливий сенс слова «світло» в ісихазмі. Встановлено, що з початку XIV століття – періоду неухильного падіння популярності Візантії – значення ісихазму зростає. Підкреслено, що аскетичний напрям ісихазму і гуманістичні принципи стають ключовою ланкою всіх аспектів життя Візантії. Виявлено, що ісихазм вплинув на мистецтво Візантії та інших країн, особливо за часів правління династії візантійських імператорів Палеологів.

Метою мистецтва епохи Палеологів стає споглядання перетворення плоті й матерії, перетворення, а не знищення плоті.

Кінець XIII та перша половина XIV століття охарактеризовано як період захоплення античною класичною літературою, що відбилося на іконопису: ікони збільшилися в розмірах, з'явилися сцени, які містять складні алегорії, символи і алюзії, змінилася і техніка іконографії.

Розкрито, що іконописці пізньої Візантії звертаються до духовних і містичних традицій ісихазму. Підкреслено, що ісихасти сприяли масовому поклонінню Діві Марії.

Досліджено, що основні ідеї ісихазму поділяли слов'яни. Болгарські монастирі стали центром, в яких ісихастська література поширювалася. Костянтин Філософ був пропагандистом ісихастських традицій у Сербії. Розкрито, що в XIV столітті багато російських богословів не були знайомі з працями Палами, однак ісихастські традиції стали поширюватися в середині XIV століття під впливом вчення Григорія Синайського. Ісихастське вчення про Преображення Ісуса на горі Фавор також справило глибокий вплив на Русь. Ісихасти стали на чолі руху, спрямованого на культурне і релігійне зближення слов'ян.

Ключові слова: пізньовізантійський ісихазм, традиції ісихазму, аскетизм, чернецтво, духовне сходження, іконопис, слов'янська культура.

Alla SOKOLOVA,*orcid.org/0000-0002-4841-6342*

Doctor of Art, PhD of Pedagogical Sciences,

Acting Professor at the Department of Theoretical and Applied Culturology

Odesa National A. V. Nezhdanova Academy of Music

(Odessa, Ukraine) *asmoonlux@gmail.com*

THE INFLUENCE OF LATE BYZANTINE HESYCHASM ON SLAVIC CULTURE

The article examines the movement of hesychasm as a form of Christian mysticism, emphasizes the similarity of the ideas of hesychasm with pantheistic philosophy and oriental meditation practices. However, the ultimate goal of hesychasm is union with God, a state of enlightenment.

The fundamental role of prayer in hesychast practice is examined. The spiritual ascent of hesychasts included cleansing from passions, contemplating nature as the creation of God, and accepting God.

Attention is paid to the theological system of Gregory of Sinai and the method of his prayer, which led to the acquisition of grace. A special meaning of the word "light" in hesychasm, is also revealed. It has been established that since the beginning of the 14th century, a period of constant decline in the popularity of the state of Byzantium, the importance of hesychasm has increased.

It is emphasized that the ascetic current of hesychasm and humanistic principles are becoming a key link in all aspects of the life of Byzantium. It is revealed that hesychasm influenced the art of Byzantium and other countries, especially during the reign of the Byzantine dynasty of the Paleologue emperors. The goal of the art of the era of the Paleologue is the contemplation of transformed flesh and matter, the transformation, and not the destruction of the flesh.

The end of the 13th and the first half of the 14th century in Byzantium was also characterized as a period of enthusiasm for antique classical literature, which was reflected in icon painting: iconography increased in size, scenes appeared that contain complex allegories, symbols and allusions, and the technique of iconography also changed. It is revealed that the icon painters of late Byzantium turned to the spiritual and mystical traditions of hesychasm.

It is emphasized that hesychasts contributed to the mass worship of the Virgin Mary. It is investigated that the main ideas of hesychasm were shared by the Slavs. Bulgarian monasteries become the centre in which hesychastic literature spread. Konstantin the Philosopher was the promoter of hesychast traditions in Serbia. It is revealed that in the 14th century, many Russian theologians were not familiar with the works of Palamas, but hesychast traditions began to spread in the middle of the 14th century under the influence of the teachings of Gregory of Sinai.

The hesychast teaching about the Transfiguration of Jesus on Mount Tabor also had a deep influence on Russia. Hesychasts became the head of a movement aimed at cultural and religious rapprochement of the Slavs.

Key words: late Byzantine hesychasm, traditions of hesychasm, asceticism, monasticism, spiritual descent, icon painting, Slavic culture.

Постановка проблеми. Ісихазм – найдавніша традиція духовної практики в християнстві. Православні християни стикнулися з аскетичною і містичною традицією Східної церкви після їх звернення до християнства. Широке поширення східно-церковної аскетичної і містичної літератури стало каталізатором інтересу до ісихазму у різних верствах суспільства. Православні християни стикнулися з аскетичною і містичною традицією Східної церкви після їх звернення до християнства. Широке поширення наукової літератури, а також аскетичної і містичної літератури, перекладеної на інші мови, стало каталізатором інтересу до ісихазму. Вплив ісихазму на релігійне, культурне та політичне життя у Візантії та в ряді слов'янських країн є незаперечним, проте не до кінця вивченим фактом.

Аналіз досліджень. Для Західної Європи древня містична традиція ісихазму загубилася в глибині століть. Одна з очевидних причин такого забуття лежить на поверхні: майже всі ісихастські тексти були написані грецькою мовою, що робило їх недоступними для прочитання на Заході. Перші відомості про ісихазм прийшли до нас завдяки писанням подвижників, більш відомих, як батьки-пустельники. У ХХ столітті, в епоху існування Радянського Союзу, богословська тематика виявилася під забороною. Проте в другій половині ХХ століття ряд вчених знову відкрили аскетичний рух Сходу. До цієї проблематики зверталися такі дослідники, як І. Мейендорф, О. С. Попова, Г. Прохоров, С.С. Хоружий та інші.

Мета статті – виявити специфіку пізньовізантійського ісихазму та його роль у мистецтві Візантії в XIV столітті, встановити рівень впливу ісихазму на культуру слов'ян.

Виклад основного матеріалу. Ісихазм – це форма християнського містицизму, яка зустрічалась майже винятково в східному православ'ї. Ідея ісихазму будувалася на споглядальній та відлюдницькій формі життя християнського чернецтва. Донині не існує єдиної думки про місце

і час виникнення ісихазму (Meyendorff, 1973). Єгипетські монахи використовували термін «ісихазм» для позначення окремого життя, в якому споглядання (anchoretis) стає основним сенсом. У IV–V століттях феномен ісихазму набув поширення і в Азії. Християнський богослов і філософ Григорій Ніський називав ченців, які жили ізольовано від людського суспільства більш ніж 40 років, «ісихастами» (Nyssa, 2003: 317). Ісихастські принципи багато в чому схожі з пантеїстичною філософією, а також зі східними практиками медитацій, у яких домінує прагнення відкинути зовнішні атрибути: позбутися бажань, емоцій і почуттів. Однак, на відміну від буддизму або індуїзму, ісихасти не намагаються досягти стану нірвани. Кінцева мета – це «єднання» з Богом, сходження до триєдиного Бога: Бога-батька, Богасина і Святого Духу. Для досягнення цієї мети необхідно виконати три кроки.

Перший крок припускав набуття безпристрасності (грец. Apatheia), відчуженості від почуттів і емоцій. Другий крок вів до нерухомості (грец. Hesychia), що вимагає відсутності уяви. Останній крок приводив до стану осяяння, обожнювання або скоєного союзу з Богом (грец. Theosis). Духовні практики ісихазму могли бути пов'язаними з віршем **6: 6** у Євангелії від Матвія, в якому Ісус відкидає показні молитви лицемірів, які вимагають від Ісуса молитися публічно. Ісус каже: «Ти ж, коли молишся, увійди до своєї комірчини, зачини двері свої, і помолися Отцеві своєму, що в таїні; і Отець твій, що бачить таємне, віддасть тобі явно» (Євангелие от Матфея, 2011:6). Ісихасти сприймають це твердження Ісуса в абсолютному значенні, а саме розглядають слова «увійди до своєї кімнати» як «увійди в себе». Занурення в себе досягається шляхом багаторазового повторення «Молитви Ісуса», що вимагало повного блокування емоцій та думок і посилювало почуття єднання з Богом. Всіх, хто практикував молитву Всевишнього як «молитву серця» або «молитву розуму», стали називати ісихастами. Такий спосіб духовної

практики докорінно відрізнявся від життя пустельників-аскетів у монастирях (Hausherr, 1965). Молитва в ісихастській традиції – основотвірна. Молитва вимагала не тільки відокремленого, але і затемненого місця, що б ніщо і ніхто не міг відвернути від молитви. (Palamas, 1961: 276–77). Молитви діляться на чотири види: словесна молитва, уявна молитва, серцева молитва і споглядання. Кожен новий ступінь поступово призводить до глибшого розуміння власного внутрішнього світу, віддаляє людину від світу зовнішнього. Вища, кульмінаційна точка ісихазму – споглядання, як дорога, що веде до Бога. Чисті душею люди, аскети-ісихасти, могли «побачити» Бога за допомогою «очей духовних», відчутти світло, що виходить з Нього.

Духовне сходження включало очищення від пристрастей (*praxis*), споглядання природи як творіння Бога (*physike theoria*) і прийняття Бога (*theologia*) як Світла. Таке розуміння лягло в основу концепції богослова, філософа і ченця Євґрія Понтійського, який жив в IV столітті нашої ери. Згодом візантійські богослови перетворили його доктрину потворної молитви на доктрину Христоцентризму (Lossky, 1957).

Праці преподобного Макарія Великого Єгипетського також вплинули на еволюцію поняття «ісихастська духовність» і Христоцентризм. Автор неодноразово підкреслював, що серце куди важливіше за розум (Macarius the Great, 1964). Він також стояв біля витоків створення ісихастської антропології, в основі якої лежало розуміння, що тіло і душа є єдиним цілим. (Macarius the Great, 1964). Преображення душі і тіла людини через присутність втіленого Бога і божественної благодаті було головною метою ісихастів. Осяяння розглядалося як духовне перетворення, що веде до обоження (Diadochos of Photiki, 1983). Преподобний Григорій Синайський був ідейним лідером афонсько-ісихастського руху, вивчав ісихастський метод молитви і споглядання, проте багато в чому орієнтувався на світоглядні системи Платона і Аристотеля. Богословська система Григорія Синайського більшою мірою підходила для освічених ченців, а вчення Палами було призначене для простих ченців і мирян. Григорій Синайський відвідував Афон. Саме там він зустрів ченців, чий сенс життя був наповнений аскетизмом. Преподобний Григорій вів напіввідлюдницьке життя, став духовним батьком для ряду обраних учнів, написав кілька молитовних посібників, які адресував афонським монахам (Сьрку, 1909). Ці настанови свідчать про поширення ісихазму й на Афоні. В одному з його трактатів, що стосуються

тиші і методів молитви, Григорій докладно описує ісихастські молитовні практики, згадує про два способи, які ведуть до здобуття благодаті: молитися, спираючись на низький стілець, контролювати дихання, «не блукати поглядом то туди, то сюди, але, немов на якомусь упорі, зупиняти його на своїх грудях або пупку» (Сьрку, 1909: 8) Противники ісихастів часто критикували цю техніку і називали ісихастів «пупкові екстрасенси» (Antonov, 1908), переслідуючи при цьому мету образити ісихастів. Григорій Синайський ввів поняття трьох стадій духовного життя. Перша стадія була пов'язана з таїнством покаяння, з розумінням заповідей і божественного Слова, символічного значення свята Преображення Господнього. Другий етап – пізнання таємниць творіння світу, що неминуче призводило до сходження до Бога за допомогою катарсису. Третій і останній етап – це зустріч Бога, стадія обоження. Ряд вчених стверджують, що між послідовниками Григорія Палами і Григорія Синайського існувало суперництво. Інші вчені вказують на те, що Палама був учнем Григорія Синайського. Він зустрів Синайського в період свого перебування на Афоні (Meyendorff, 1974) в скиті Магула на Святій горі Афон. Магула є кам'яна плита, яка по площі займає сотні метрів. Плита – рівна і гладка, немов невидима рука акуратно вирізала її з цільного каменю. Слово «світло» мало особливе значення в ісихазмі. «Світло» – релігійний символ Царства Божого. Символ світла використовувався в грецькій філософії і християнській релігії (поняття «просвітлення» як бачення Бога). У християнстві Ісус Христос – Син Божий, «Світло Світу». Вся християнська теологія, богослов'я і літургіка пронизані символізмом «світла»: «Бог є світло», «Різдво Твоє, Христе Боже наш, засяло світові світло розуму». Світло проявляється в створеному Богом світі. Цей трансцендентний світ несе Ісус Христос протягом усього свого життя. Ісихасти наповнювали своє ество божественним світлом, а під час молитви були осяяні істинним світлом і, отже, вдягалися як перетворився Ісус на горі Фавор (Meyendorff, 1974).

Популярність ісихазму значно зросла в Візантії з початку XIV століття. В цей період вплив імперії в світі неухильно падає. Бідність основної маси, війни, внутрішній розбрат, епідемії, населення підірвало основи державності візантійської імперії. Однак, попри економічний занепад, Візантія продовжувала спричиняти інтелектуальний і культурний вплив на Київську Русь та інші слов'янські країни. В основі впливу Візантії на Західну Європу лежав незмінний інтерес

візантійців великим культурним спадком давньої Греції. Візантійський грецький державний діяч письменник Теодор Метохітес, візантійський астроном, історик і теолог Никифор Грегора часто називали період, що передує краху візантійської імперії, періодом справжнього візантійського Відродження (Meuendorff, 1974: 111–124). Відомий російський вчений Дмитро Лихачов, розмірковуючи про візантійську культуру епохи Палеологів, вводить термін «Предвідродження», який, на його погляд, був самостійним явищем і передбачав епоху Відродження, але так і не зумів стати справжнім Відродженням з тих чи інших причин. Епоха «Предвідродження» у візантійській культурі була невіддільно пов'язана з середньовічною культурою і релігією. У той же самий час цей період відбивав «інтерес до людини», до її особистісних переживань, емоцій і почуттів. За твердженням богослова, відомого візантиніста і церковного історика І.Ф. Мейендорфа, перемога гуманістів «безсумнівно означала б рішучий перехід від Предвідродження до Відродження, саме паламізм зупинив цей перехід та рішуче сприяв тому, що візантійська і східноєвропейська культура так і залишилася культурою «Предвідродження» (Мейендорф, 1974: 295–297). Починаючи з XIV століття група візантійських філософів і богословів на чолі з письменником, філософом і богословом Варлаамом Калабрійським утворили, виявили критичне ставлення до релігійної візантійської культури, суворим церковним догмам, однак виявляли також інтерес до античної філософії і творів великих давньогрецьких філософів, до риторики, яка була духовною скріпою придворної культури Візантії.

Варлаам Калабрійський і його послідовники відрізнялися «людиноцентричністю». З іншого боку, відроджується запит на аскетичний і містичний реалізм, завданням якого було пізнання Бога. Принципи гуманізму та аскетична традиція ісихазму стають ключовою ланкою інтелектуального і релігійного аспекту життя Візантії. Конфлікти між двома основними течіями часто приводили до зіткненнями на державному і громадському рівні. В кінцевому підсумку, атмосфера гострих дискусій у середовищі богословів привела до визнання ісихазму як загальноприйнятої релігійної доктрини в Візантійській церкві в 1375 році. Конфлікт між ісихазмом и гуманізмом зачепило майже всі сфери візантійського життя того часу, но в кінцевому підсумку збагатіло мистецтво. У цей період народжуються кращі зразки візантійського іконопису, наповнені «особливо блискучим класицизмом і особливо пронизливим містицизмом»

(Попова, 2013: 219) і споглядальною глибиною. Вівтарна перегородка в візантійських храмах «перероджується» в іконостас (стіна з ікон, яка відділяла вівтар від центральної частини). Відомий Австралійський дослідник Аніта Стрезова (Strezova Anita, 2014) вважає, що ісихазм вплинув на мистецтво Візантії та інших країн, особливо за часів правління династії візантійських імператорів Палеологів. Відродження духовного життя та богослов'я залишало свій слід в іконографії, де вражає и точно фіксується вплив двох течій. Кардинальні зміни в мистецтві відбивали трансформацію всіх сфер життя. Метою мистецтва епохи правління візантійських імператорів Палеологів ставало споглядання перетворення плоті і матерії. Перетворення, а не знищення плоті – головний складник візантійської культури (Strezova Anita, 2014). Необхідно відзначити, що богословська підготовка та інтелектуальна ерудиція була загальною вимогою для іконописців. Це позначалося на якості написання ікон. Кінець XIII і перша половина XIV століть можна розглядати як період торжества класицизму. Візантійська аристократія і частина духовенства всерйоз захопилися еллінською філософією і культурою. Інтерес до античної класичної літератури та мистецтва висловлювався в стилі і формі іконопису. У ранньому періоді епохи правління Палеологів створені невеликі вишукані мозаїки зникли, ікони збільшилися в розмірах. В інтер'єрі церкви переважали великі зображення з силуетом у повний зріст, що виражало сутність вчення про Божественні енергії. З'являються сцени, які містять складні алегорії, символи і алюзії. На багатьох візантійських іконах домінують легкість і витонченість, виразні й елегантні жести (Angold, 2006: 118). Змінилася і техніка іконографії: щільні, сміливі, драматичні мазки пензлем, руки і пальці, що передають специфіку характеру й особистості, блискучі очі, відблиски на обличчі й руках, створення ефекту на мантіях, які розвіваються, повернені фігури припускали більш вільну и сміливу перспективу (Haushert, 1965: 27).

Використовувалися виразні кольори, які підкреслювали емоційний стан святих, а також посилювали містичний настрій. В іконопису переважали темно-сині, синьо-сірі та зеленувато-жовті відтінки. Випромінювання світла з однієї точки або центральної композиційної осі оживляли динамічний центр. М'яке світло осявало тривожні вирази обличчя, що посилювало враження від глибини внутрішнього світу святих, їх високу духовність. Таємниче сяйво пробуджувало небесні асоціації. Асиметричні і дрібні риси обличчя ставали тонкими, а колірна гамма – м'якшою, світлішою.

Релігійне мистецтво пізньої Візантії ознаменувалося появою нових іконографічних сюжетів, виразних елементів і образних сцен. Іконописці звертаються до духовних і містичних традицій ісихазму. Одне з ключових завдань іконопису – передати духовну (невидиму) реальність фізичними засобами (Strezova Anita, 2014).

Поєднання «земної» та «небесної» реалій немичуче виробляло до духовного екстазу як плоду ісихастської концентрації, створювало неповторний образ, посилювало містично духовний настрій. Інтелектуальна атмосфера, яка панувала в церкві в другій половині XIV століття (за що частково відповідальні ісихасти), вплинула на створення композиції «Ісус Христос – Цар царів», де Христос носить шати, Христос знаходиться в оточенні Богородиці та других святих. Такого роду ікони знаходяться в Монастирі Богородиці, Трескавец (село в Болгарії, 1342–1343 рр.), а також у Преображенській церкві, Ковалево (Новгородська область, 1380 р.) та Успенській церкві (Кремль). В основі зображення лежить псалом 44: 9, ікона відображає образ Христа – як Царя та Богородиці – як цариці (Strezova Anita, 2014).

Так, патріарх Філофей Коккінос (патріарх Константинопольський), відомий прихильник ісихазму, описав один зі снів Палами, в якому Святий бачив Христа як Царя в оточенні групи слуг (Ware, 1995: 9–11).

Ісихасти сприяли масовому поклонінню Діві Марії. Зокрема, Григорій Палама, який особливо почитав Діву Марію і присвятив їй кілька проповідей та гімнів.

У 1335 році був введений місяць Маріан. Григорій Палама часто називав Діву Марію джерелом життя. Чудотворна ікона Божої Матері «Живоносне джерело» перебувала в Константинопольському монастирі Богоматері Пиги (Ware, 1995: 9–11).

Іконографічні полотна, які зображують Богородицю, відрізняються не тільки іконографічною тонкістю, а й вишуканою інтерпретацією, що непрямым чином вказує на ступінь свободи, яким користувалися візантійські художники. Метафоричність назви Богородиці – «світлоносна свічка» – використано в **11 ікосу** Акафісту Пресвятій Богородиці. Часто Богородиця зображувалася зі свічкою. У деяких візантійських свинцевих печатках тіло Богородиці брало форму свічки, а простір навколо неї був пофарбований у яскраво-червоний колір, що символізувало Божественні Енергії (Strezova Anita, 2014).

Нарешті, через поширення ісихазму важливим нововведенням стає доладна мандорла (форма німба) (Strezova Anita, 2014).

Основні ідеї ісихазму поділяли не тільки греки, а й слов'яни. Ісихазм набув широкого поширення в православних країнах Південно-Східної Європи ще в XIV столітті, досягнувши територій Болгарії, Сербії, Росії, а також румунських князівств. Відзначимо, що візантійські гуманісти культивували свої ідеї серед слов'ян через різні причини: слов'яни не знали грецької мови та не були шанувальниками елліністичної культури.

Візантійський гуманізм мав елітарний характер. Цей факт виключає можливість тісної взаємодії грецької і слов'янської культур. Відродження ісихазму в Болгарії прямо пов'язане з ім'ям Григорія Синайського. Учні Григорія активно подорожували по Європі.

Феодосій Тирновський був учнем Григорія Синайського. Саме він заснував Чернечу громаду в 1350 році недалеко від Килифарєво під патронажем царя Болгарії Іоанна Олександра. Феодосій був знавцем грецької мови і перевів твори Григорія Синайського на болгарську мову. Незабаром монастир стає центром перекладу ісихастської літератури (твори отців ранньої церкви, трактати візантійських богословів). Болгарські монастирі Парорейо і Килифарєво – два важливих центри ісихазму, де література ісихазму поширювалася безпосередньо з Константинополя. У 1396 році Болгарія була завойована турками. Болгарські богослови, філософи, художники емігрували, привносячи в слов'янську культуру цінності своєї культури. Болгарський філософ, книжник Костянтин став пропагандистом ісихастських традицій у Сербії. Митрополит Київський і всієї Русі Кипріяном Цамблаком займався перекладом грецьких текстів, він заповідав своїм учням дотримуватись ісихастських традицій (Ivanov, 1963).

Популярність румунських ісихастів пояснювалася їх ставленням до простих віруючих: вони часто були духівниками, радниками правителів (як Данило Пустельник), філантропами і чудотворцями. Їх послідовники слідували за ними навіть у печери.

Зарубіжні і вітчизняні дослідники досі сперечаються про вплив ісихазму на Русь (Ivanov, 1963), (Прохоров, 1968). У роботах деяких вчених-богословів підкреслюється думка про те, що Русь отримала вчення про ісихазм більшою мірою не в традиції Григорія Палами або Григорія Синаїта, а в традиції Антонія Великого, Макарія Єгипетського, Єфрема Сирина, Максима Сповідника, Іоанна Лествичника. Саме твори цих авторів активно переписувалися в XV–XVI столітті на Русі. Однак у XV столітті багато російських богословів не були знайомі з працями Палами (Прохоров, 1968).

Загалом дослідники доходять спільної думки, що ісихастські традиції на території сучасної України стали швидко розповсюджуватися в середині XIV століття під впливом вчення Григорія Синайського, а також популяризації свято вітчизняної літератури (Meuendorff, 1981), (Хоружий, 2006).

Російські ченці переписували і перекладали тексти з грецької мови. Ці переклади включали роботи Іоанна Клімака, Симеона Стилистиса, Григорія Синайського, Каліст II Ксанфопул. Як приклад можна також привести Троїце-Сергієву лавру, Києво-Печерський монастир, де в бібліотеках і донині зберігаються переклади ісихастської літератури (Meuendorff, 1981).

XIV століття стало золотим століттям для мистецтва Русі, тут доречно згадати великих художників Феофана Грека, Андрія Рубльова й іконописця Діонісія. Особливістю слов'янського ісихазму, починаючи з самого раннього періоду розвитку, було існування його здебільшого в межах чернецтва. Саме ченцям відводили головну роль у поширенні ідей ісихазму. Поширення ісихазму на Русі в чернецтві насамперед пов'язують з Афоном. Відомо, що Преподобний Антоній Печерський, Засновник Печерського Монастиря Успіння Пресвятої Богородиці у Києві, двічі бував на Афоні (Meuendorff, 1981), (Хоружий, 2006).

Ісихастська практика займала помітне місце в першому давньоруському монастирі – Києво-Печерській лаврі. Традиційно називають імена трьох лаврських ченців, що дотримували обітницю безперервного мовчання протягом ряду років. Це преподобні Афанасій, Онуфрій і Феодор (Хоружий, 2006). Практика безперервної молитви і споглядання ніколи не згасала. Часом вона йшла на узбіччя релігійного життя, часом яскраво розпалювалася.

Можна стверджувати, що ісихастські традиції були знайомі не тільки монахам, але й мирянам. Миряни служили Богу, невпинно молились та стяжали Божу Благодать, проте не відмовлялися від мирських радощів мати сім'ю і займалися громадською діяльністю. До таких людей можна віднести княгиню Ольгу, Володимира Мономаха, Рюриковичів, преподобного Серафима Верецького і багатьох інших (Хоружий, 2006).

У другій половині XIV століття в чернечому подвижництві виділяється фігура Ніла Сорського, який, імовірно, походив із древнього боярського роду. Ніл Сорський вважається основоположником скитського подвижництва на Русі, послідовником ісихастських традицій. Ніл Сорський навчався практиці «розумної» молитви під керівництвом ченця Паїсія Ярославового, який справедливо вважався прихильником афонського чернецтва.

Ісихастське вчення про Преображення Ісуса на горі Фавор також справило глибокий вплив на Русь. У прихильника ісихазму, ігумена землі руської, Сергія Радонезького, за переказами, були бачення нетварного світла. Так, учні чудотворця Радонезького Ісаак і Симеон бачили Сергія, що виливає божественне світло під час здійснення божественної літургії. Сергій Радонезький був першим руським монахом, який пережив подібні світлові бачення. Після смерті Сергія його найвідданіші учні покинули Троїцький монастир у пошуках усамітнення і утворили скит.

Ідеологія ісихазму набула поширення на українських землях у кінці XIV – на початку XV століття.

Київський митрополит Григорій Цамблак, болгарський православний монах, митрополит Київський і Литовський, відіграв значну роль у просуванні ісихастських традицій. Прихильність ісихазму спостерігалася в ряді праць Цамблака. Хочеться відзначити особливе місце Острозького та Дерманського релігійно-культурних центрів у поширенні ісихастських традицій наприкінці XVI – початку XVII століть. Центри, організовані князем Василем-Костянтином Острозьким, демонстрували консервативні підходи до багатьох проблем, які включали ісихастський світогляд (Гарат, 2017: 43–45).

Висновки. Ісихазм – духовна практика, пов'язана з чернечим рухом. Ісихасти культивували спокій, безмовність, споглядання, багаторазове повторення Ісусової молитви. Ченці переводили рукописи з грецької мови. Монастирі ставали центрами з розповсюдження ісихастських знань. Зусилля аскетів-ченців багатьох поколінь привели до необхідності розкрити суть ісихазму непосвяченим, транслювати ідеї ісихазму в світ, таким чином зближувати «світ» і «монастир». Основні ідеї ісихазму торкнулися не тільки релігійної, а й культурно-інтелектуальної сторони життя як візантійців, так і православних християн. Значна частина слов'ян не вели подвижницьке життя, але прийняли принципи ісихазму, що позначилося на досягненнях мистецтва, літератури й освіти. Це збагачувало слов'янську культуру в цілому. Так, в іконографії була присутня естетична інверсія (антиномізм), протиставлення канонам зовнішньої і внутрішньої краси. Вона відображала душевний спокій, тишу і радість, поєднання «земної» і «небесної» реалії і, нарешті, духовний екстаз. Священна символіка квітів підкреслювала виразність, підтримувала містичний настрій і натхнення релігійних образів зі зверненням до внутрішнього світу людини, яка розкриває метафізичну інтерпретацію Всесвіту. Митці

не прямували древнім зразкам античних часів, а лише підкреслювали унікальну красу образів святих та божественне світло, що йшло від них. Ісихазм сприяв поширенню досягнень культури античної Греції. Ісихасти домоглися культурного і релігійного зближення слов'ян європейського континенту (Русь, Болгарія, Сербія, Румунія), таким чином, об'єднуючи православний світ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Angold M. *Eastern Christianity*. Cambridge University Press: The Cambridge History of Christianity, 2006. vol. 5. P. 118.
2. Antonov V. *Classics of Spiritual Philosophy and The Present*. New Mexico : Santa Fe, 2008. P. 413–415.
3. Diadochos of Photiki. *On Spiritual Knowledge*. London : The Philokalia, 1983. vol. 1. 288p.
4. Hausherr I. 'L'Hésychasme: Etude de Spiritualite'. *Orientalia: Christiana Periodica*. 1965. vol. 22. P. 5-40.
5. Ivanov I. *Bulgarskoto Българското Книжовно Влияние в Русия при 7*. Lossky V. *The Vision of God*. [Yonkers : St Vladimirs Seminary Pr., 1963. 175 p.
6. Lossky V. *The Mystical Theology of the Eastern Church*. London: St Vladimirs Seminary Pr., 1957. 201 p.
7. Macarius the Great. *Homily. Die 50 Geistlichen Homilien des Macarius* / Eds. H. Dorries, E. Klostermann. Berlin: 1964. 139 p.
8. Meyendorff I. 'L'Hésychasme: Problèmes de Sémantique', *Mélanges D'Histoire des Religions Offerts à H.Ch. Puech*. Paris, 1973. P. 543–47.
9. Meyendorff I. *Byzantium and the Rise of Russia: A Study of Byzantino-Russian Relations in the Fourteenth Century*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 120 p.
10. Meyendorff I. *St Gregory Palamas and Orthodox Spirituality*. New York, 1974. 52 p.
11. Meyendorff J. *Society and Culture in the Fourteenth Century: Religious Problems* / Eds. M. Berza, E. Stanescu. *Actes du XIV Congrès International des Etudes Byzantines, Bucarest, 6–12 Septembre 1971*. Bucharest, 1974. P. 111–124.
12. Nyssa G. In *Psalms*. / Ed. J.P. Migne, *Patrologia Graeca*, 2003. P. 298–434.
13. Palamas G. *The Philokalia: The Eastern Christian Spiritual Texts* / Ed. G.E.H. Palmer. Athens, 1961. vol. 4. P. 276–77, 337.
14. Strezova Anita. *Hesychasm and Art*. Canberra : Australian National University Press, 2014. 308 p.
15. Ware K. *Act out of Stillness: The Influence of Fourteenth-Century Hesychasm on Byzantine and Slavic Civilisation*. Toronto, 1995. P. 9–11.
16. Архиепископ Никон. *Житие и подвиги преподобного Сергия Радонежского*. Москва : Ковчег, 2011. 414 с.
17. Гарат І. В. Філософсько-богословська спадщина та культурно-просвітницька діяльність Ісакія Борисковича / *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Релігієзнавство»*. Острог : Вид-во НУ«ОА», 2018. № 2(14). С. 43–45.
18. *Евангелие от Матфея*. Харків: Фолио, 2011. 192 с.
19. Мейендорф И. *Византийский исихазм и его роль в культурном и историческом развитии Восточной Европы в XIV веке* / *Труды Отдела древнерусской литературы*. Ленинград, 1974. Том 29. 297 с.
20. Попова О. С. *Пути византийского искусства*. Москва : Гамма-Пресс, 2013. 460 с.
21. Прохоров Г. *Исихазм и общественная мысль в Восточной Европе в 14 веке*. Ленинград : ТОДРЛ, 1968. Том 15. С. 133–139.
22. Сырку Р. А. *Житие Григория Синаита* / Ред. Константинопольский Патриарх Каллисто. St Petersburg, 1909. С. 7–8, 15, 33.
23. Хоружий С. С. *Духовные основы русского старчества*. Москва : Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2006. 272 с.

REFERENCES

1. Angold M. *Eastern Christianity*. Cambridge University Press: The Cambridge 23. History of Christianity, 2006. vol. 5. P. 118.
2. Antonov V. *Classics of Spiritual Philosophy and The Present*. New Mexico: Santa Fe, 2008. P. 413–415.
3. Diadochos of Photiki. *On Spiritual Knowledge*. London: The Philokalia, 1983. vol. 1. 288 p.
4. Hausherr I. 'L'Hésychasme: Etude de Spiritualite'. *Orientalia: Christiana Periodica*, 1965. vol. 22. P. 5-40.
5. Ivanov I. *Bulgarskoto Българското Книжовно Влияние в Русия при 7*. Lossky V. *The Vision of God*. [Yonkers: St Vladimirs Seminary Pr., 1963. 175 p.
6. Lossky V. *The Mystical Theology of the Eastern Church*. London: St Vladimirs Seminary Pr., 1957. 201p.
7. Macarius the Great. *Homily. Die 50 Geistlichen Homilien des Macarius* / Eds. H. Dorries, E. Klostermann. Berlin: 1964. 139 p.
8. Meyendorff I. F. 'L'Hésychasme: Problèmes de Sémantique', *Mélanges D'Histoire des Religions Offerts à H.Ch. Puech*. Paris, 1973. P. 543-47.
9. Meyendorff I. *Byzantium and the Rise of Russia: A Study of Byzantino-Russian Relations in the Fourteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 120 p.
10. Meyendorff I. F. *St Gregory Palamas and Orthodox Spirituality*. New York 1974. 52 p.
11. Meyendorff J. *Society and Culture in the Fourteenth Century: Religious Problems* / Eds. M. Berza, E. Stanescu. *Actes du XIV Congrès International des Etudes Byzantines, Bucarest, 6–12 Septembre 1971*. Bucharest, 1974. P.111–124.
12. Nyssa G. In *Psalms*. / Ed. J.P. Migne, *Patrologia Graeca*, 2003. P. 298-434.
13. Palamas G. *The Philokalia: The Eastern Christian Spiritual Texts* / Ed. G.E.H. Palmer. Athens, 1961. vol. 4. P. 276-77, 337.
14. Strezova Anita. *Hesychasm and Art*. Canberra: Australian National University Press, 2014. 308 p.

15. Ware K. Act out of Stillness: The Influence of Fourteenth-Century Hesychasm on Byzantine and Slavic Civilisation. Toronto, 1995. P. 9–11.
16. Arhiepiskop Nikon. Zhitie i podvigi prepodobnogo Sergiya Radonezhskogo [The life and exploits of St. Sergius of Radonezh]. M.: Kovcheg, 2011. 414 s. [in Russian].
17. Harat I. V. Filozofsko-bohoslovska spadshchyna ta kulturno-prosvitnytska diialnist Isakiiia Boryskovycha [Philosophical and theological heritage and cultural and educational activities of Isakii Boryskovyach] / Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Relihiieznavstvo». Ostroh : Vyd-vo NU«OA», 2018. № 2(14). S. 43-45. [in Ukrainian].
18. Evangelie ot Matfeya [Gospel of Matthew]. Harkiv: Folio, 2011. 192 s. [in Russian].
19. Meyendorf I. Vizantiyskiy isihazm i ego rol v kulturnom i istoricheskom razvitii Vostochnoy Evropyi v XIV veke [Byzantine hesychasm and its role in the cultural and historical development of Eastern Europe in the XIV century] / Trudyi Otdela drevnerusskoy literatury. L., 1974. Tom 29. 297 s. [in Russian].
20. Popova O. S. Puti vizantiyskogo iskusstva [Paths of Byzantine Art]. M.: Gamma-Press, 2013. 460 s. [in Russian].
21. Prohorov G. Isihazm i obschestvennaya myisl v Vostochnoy Evrope v 14 veke [Hesychasm and social thought in Eastern Europe in the 14th century]. L.: TODRL, 1968. Tom 15. S. 133-139. [in Russian].
22. Syirku P.A. Zhitie Grigoriya Sinaita [Life of Gregory Sinait] / Red. Konstantinopolskiy Patriarh Kallisto. St Petersburg, 1909. S. 7–8, 15, 33. [in Russian].
23. Horuzhiy S. S. Duhovnyie osnovyi russkogo starchestva [Spiritual foundations of Russian eldership]. Moscow : Izdatelskiy Sovet Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi, 2006. 272 s. [in Russian].

УДК 930.1:070.48(477):7.079
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-6>

Марина СОЧЕНКО,
orcid.org/0000-0001-7128-5099
заслужений діяч мистецтв України,
старший викладач кафедри живопису і композиції
Національної академії образотворчих мистецтв і архітектури
(Україна, Київ) marina.sochenko@gmail.com

ПЕРШИЙ ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ БІЕНАЛЕ ІСТОРИЧНОГО ЖАНРУ «УКРАЇНА ВІД ТРИПІЛЛЯ ДО СЬОГОДЕННЯ В ОБРАЗАХ СУЧАСНИХ ХУДОЖНИКІВ»

У статті розкривається генеруюча роль історичного жанру в сучасному українському мистецтві на прикладі групової київської виставки 2004 р. Вперше проаналізовано експозиційний склад українського бієнале історичного жанру; визначено його структуру та внутрішню композицію, виокремлено основні тематичні лейтмотиви, окреслено шляхи подальшої еволюції виставки.

Встановлено, що перший бієнале історичного жанру в нашій країні не лише набув нечуваного розголосу, а й мав продовження у подальшому, активно обговорювався глядачами і ЗМІ.

Доведено унікальність експозиційного жанру бієнале на українських теренах у складний період політичної нестабільності, здатність творчо реагувати на виклики нашого часу. Історичний бієнале «Україна від Трипілья до сьогодення в образах сучасних художників» 2004 р. об'єднав таких визначних і талановитих майстрів, як Феодосій Гуменюк, Валентин Задорожний, Микола Стороженко, Олександр Івахненко, Опанас Задливаха, Микола Данченко, Олександр Мельник, Василь Забашта, Петро Гончар, Андрій Антонюк, Дмитро Стецько, Дмитро Куткін, Галина Севрук, Людмила Семікіна, та багатьох інших, а також молодих митців, котрі створили значущі картини в історичному жанрі. Загалом були присутні 36 авторів із Києва, Харкова, Одеси, Миколаєва, Тернополя, Івано-Франківська, Львова; живописці, скульптори, майстри декоративно-ужиткового мистецтва. У своїх творах вони порушили такі теми, як хрещення України-Русі, події українського середньовіччя, військове життя козацтва, український визвольний рух, УПА, геноцид, терор радянського уряду проти українського народу тощо. Отже, бієнале 2004 р. зіграв важливу роль у формуванні культурного простору країни, сприяв процесам подальшої самоідентифікації завдяки залученню глядачів до споглядання крапчик зразків мистецтва цього жанру, покликаною відтворити досвід історії в його потенційності.

Ключові слова: історичний жанр, бієнале, картина, експозиційний простір, історична пам'ять.

Marina SOCHENKO,
orcid.org/0000-0001-7128-5099
Honored Artist of Ukraine,
Senior Lecturer at the Department Painting and Composition
National Academy of Fine Arts and Architecture
(Ukraine, Kyiv) marina.sochenko@gmail.com

THE FIRST HISTORICAN BIENNALE “UKRAINE FROM THE ANCIENT TRYPILLYA CULTURE TO THE PRESENT DAY IN THE IMAGES CREATED BY MODERN PAINTERS”

The article reveals the generating role of historical genre in the modern Ukrainian paintings on the examples of the collective Kyivian exhibition 2004 year. For the first time, the exposition composition of the Ukrainian Biennale of Historical Genre is analyzed; its structure and internal composition are determined, the main thematic leitmotifs are singled out, the ways of distant evolution of the exhibition are outlined.

Installed, that first biennale of historical painting in my country not only received an incredible response, but also had a sequel in several editions during 2004–2016 years, was actively discussed be the audience and the media.

Proved uniqueness of the exposition genre of Biennale on the Ukrainian territory in a difficult period of political instability, creative ability to respond to the challenges of our time. The first biennale of historical painting “Ukraine from the Ancient Trypillya culture to the present day in images created by modern artists” 2004 united such talented and famous masters of modernity as Feodosy Humenyuk, Valentyn Zadorozhny, Mykola Storozhenko, Oleksandr Ivakhnenko, Opanas Zalyvakha, Mykola Dancenکو, Oleksandr Melnyk, Vasil Zabashta, Petro Gonchar, Andriy Antoniuk, Dmytro Stetsko, Dmytro Kutkin, Halyna Sevruk, Liydmila Semikina and many others, also young Ukrainian artists – so all artists who are able to create significant works in the historical genre. There were 36 authors in total from Kyiv, Kharkiv, Odesa, Mykolaiv, Ternopil, Ivano-Frankivsk, Lviv; painters, sculptors, charts and workers of decorative and applied arts. They touched in their works such topics as Conversion of Ukraine-Rus into Christianity, the Ukrainian mediaval history, the military life of Cossacs,

the Ukrainian liberation movement, the Ukrainian Insurgent Army, tragic events of terror and genocide against Ukrainians etc. So biennale 2004 played a big role in the formation the cultural space of our country, contributed to the processes of further national self-identification with the help introducing the audience to the contemplation of the best examples of art in this genre, designed to recreate the historical experience in its potential development.

Key words: *historical genre, biennale, picture, space of exposition, historical memory.*

Постановка проблеми. Історичний жанр в образотворчому мистецтві, генеалогія якого налічує кілька тисяч років, упродовж цього періоду переживав моменти злетів та падінь, а по-справжньому сформувався після Ренесансу, нерідко сприяючи закріпленню демократичних тенденцій у суспільстві, особливо республіканських осередків, підтвердивши, за влучним висловом історика, «що комуни загалом думали історичніше, ніж тирані» (Виппер, 1985: 203). У ХІХ ст. жанр зазнає остаточного виокремлення та диференціації, розквітнувши у мистецтві країн, які виборюють державну незалежність. Знаковими для свого національного контексту стали творчі персони таких митців, як Мікулаш Алеш у Чехії та Ян Матейко у Польщі. Останній «неодноразово повторював, що мистецтво – це свого роду зброя, і відділити його від любові до батьківщини не можна», тож «звертався до минулого, щоб активно втручатися в сучасність» (Федорук, 1976: 22, 24). Аналогічні процеси відбуваються у балканських країнах, деяким із них саме у цей час вдається утвердити власний суверенітет, інші зміцнюють національну самосвідомість. Наведемо лише один приклад із хорватського малярства: твір Бели Чикоша «Останні богомили» «приховував глибокий політичний підтекст... Саме звернення до теми еретиків-богомилів, що не корилися владі, було викликано потребою протиставити єдність і витримку жорстоким репресіям Австро-Угорської імперії» (Овсійчук, 1938: 84).

Своєю чергою в українському дожовтневому мистецтві періодично простежується потяг до осмислення подій славної минувшини, прикладом чого є видатні твори Фотія Красицького («Гість із Запоріжжя»), Олександра Мурашка («Похорони кошового»), Миколи Івасюка («В'їзд Богдана Хмельницького в Київ»), у графіці – роботи Тараса Шевченка («Дари в Чигирині 1649 р.») та Амвросія Ждахи (серія малюнків на тему козацьких пісень) (Бушак, 2011: 563). Навіть за радянських часів (хоч і декларативно) віддавали належне митцям, які «зображали завзяту боротьбу українського народу з усіма його гнобителями, ворогами», утім, завбачливо додаючи: «...і радісні моменти сучасної історії Радянської України» (Бурачек, 1938: 10). Зрозуміло, в цьому контексті історичний жанр не мав значних перспектив,

обмежуючись набором дозволених тем та інтерпретацій. Скажімо, кульмінацією козацької теми вважався епізод Переяславської Ради, яка сама по собі висвітлювалася однобоко (так, її категоричним противником був Іван Богун), слугуючи ілюстрацією одіозних політичних тез.

Відновлення української державності поставило перед сучасними українськими художниками завдання відродження історичного жанру в мистецтві з метою переосмислення історичних подій, оспівування героїчних подвигів народу, відкриття для широкого загалу невідомих сторінок минувшини. Всеукраїнський бієнале «Україна від Трипілья до сьогодення в образах сучасних художників» саме і виявився на часі, його учасники репрезентували нове прочитання минулого і сьогодення.

Аналіз досліджень. В українському мистецтвознавстві проблеми історичного жанру були порушені у дослідженні А. Дмитренка «Український радянський історичний живопис» (1966 р.). Як уже видно з самої назви, праця науковця була обмежена (не більше пів сторіччя) певним періодом творчості, як і монографія В. Зименка «Радянський історичний живопис» (1970 р.). Попри неминучий ідеологічний контекст, не втратили свого значення розвідки кінця 1930-х рр. (Крайнев, 1938), особливо есеї митців, надруковані у спеціалізованому номері часопису «Малярство і скульптура», двоє авторів яких навіть послалися на досвід опального на той час історика Д. Яворницького (Владіміров, 1938: 25), (Самокиш, 1938: 23). Українсько-польські зв'язки у цьому жанрі на прикладі багатьох імен досліджує О. Федорук (Федорук, 1976), аналоги у мистецтві балканських країн – В. Овсійчук (Овсійчук, 1938). Цікаві міркування про еволюцію історичного жанру містяться у творі Б. Віппера «Введення в історичне вивчення мистецтва» (Виппер, 1985). Щодо самого феномена бієнале історичного мистецтва в Україні, то він побіжно аналізується у газетно-журнальних публікаціях (Загаєцька, 2006), (Сидор-Гібелінда, 2005), (Федорук, 2006), (Юр, 2016). Організатор виставки О. Мельник неодноразово резюмував свій кураторський досвід у коротких статтях (Мельник, 2004), (Мельник, 2005), важливі зауваження щодо жанрової тематики залишили й учасники виставки

(Стороженко, Данченко, 2005), (Гуменюк, 2009), (Гуменюк, Ягодкін, 2012). З гордістю констатуємо, що матеріал виставки «Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників» знайшов відображення в енциклопедичній розвідці С. Бушака, який підсумовує основні жанрові здобутки в українському мистецтві (Бушак, 2011). Інформація про виставки аналогічного спрямування в Україні та за кордоном є достоту неосяжною, тож ми зосередилися лише на деяких статтях, необхідних нам у порівняльному розрізі (Зікеєва, 1992), (Курдюкова, 2009).

Метою статті є висвітлення важливості біенале історичного жанру в культурному процесі країни і консолідації творчих сил.

Виклад основного матеріалу. На думку провідного українського художника та учасника київської виставки 2004 р. Феодосія Гуменюка, «історичний живопис... є відображенням важливих подій у розвитку суспільства як у минулому, так і в сучасному житті, дій видатних людей, історичних епізодів, побуту, звичаїв далекого минулого» (Гуменюк, 1999: 22). Загалом цю дефініцію можна поширити на царину скульптурного та графічного мистецтва, меншою мірою – декоративно-ужиткового мистецтва, усі зразки якого були представлені на першому Всеукраїнському біенале історичного жанру.

Актуальність глобальної виставкової ініціативи важко переоцінити, зважаючи на той беззаперечний факт, що Україна довгі роки перебувала на турбулентній стадії «пошуку» національної ідеї; її історія спотворювалася на догоду панівним чужинським режимам, її герої зазнавали компрометації та замовчування. Настав час повернення до своїх історичних витоків, час переосмислення культурних традицій. Отже, доречним виявився ініційований художником-монументалістом Олександром Мельником проєкт Всеукраїнського біенале історичного жанру, який уже впродовж 12 років репрезентує твори кращих українських митців.

Виставка під назвою «Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників» відкрилася в галереї мистецтв Національного університету «Києво-Могилянська Академія» 15 жовтня 2004 р. Географічна репрезентативність була не останньою її чеснотою, з огляду на участь 36 художників із Києва, Харкова, Одеси, Миколаєва, Тернополя, Івано-Франківська, Львова. Частина митців народилася на території Волині, на Сумщині, Черкащині, Донеччині, навіть на землях, які згодом відійшли до Польської держави. За задумом організатора основним завданням було зібрати і представити передусім малярські твори

провідних митців нашої країни, які працювали над темами вітчизняного минулого. Невдовзі куратор, визнавши таку модель виставкового показу обмежено селекційною, вирішив залучити до виставки майстрів скульптури і декоративно-ужиткового мистецтва, що в результаті створило чудовий зразок синтезу мистецтв в експозиційному просторі.

Участь цілого сузір'я лауреатів Державної премії України ім. Тараса Шевченка: Андрія Антонока, Анатолія Гайдамаки, Федора Гуменюка, Василя Забашти, Опанаса Заливахи, Олександра Івахненка, Ярослава Мотики, Миколи Стороженка, Дмитра Федька, а також керівників творчих майстерень українських закладів вищої освіти (передусім НАОМА) засвідчила напрочуд високий рівень виставки. Знайшлося на ній місце і представникам середньої та молодшої генерації українських митців (зокрема, Андрію Гончару, Олесю Солов'ю), що стало підтвердженням їхньої творчої спадкоємності. Згодом їх питома та кількісна вага лише зростатиме на виставках, продовженнях згаданої ініціативи.

Тон експозиції задавав гобелен Наталі Дяченко-Забашти під назвою «Праприсутність», з нього й розпочинався виставковий наратив. Тема вітчизняної архаїки була продовжена у кераміці Володимира Онищенка «Трипілля», картині Петра Гончара «Мить вічності». Цьому ж періоду української історії була присвячена картина Дмитра Стецька «Похорон скіфа», мозаїка Миколи Стороженка «Україна скіфська, Еллада степова», який зауважив: «шляхи втілення минулого – це наше занурення в себе і від себе; тільки б відчувати себе володарем часу і цілісно ставити себе до історії. Історія стає міфом, міф – мистецтвом» (Стороженко, Данченко, 2005: 39). Свою неповторну ноту в осмислення давньоукраїнської минувшини внесли Олександр Мельник (триптихи «Русь», «Ми – ідолопоклонники») та Микола Данченко («Двобій», «Блакитна битва»), які порушили (та по-своєму вирішили) питання стилістики багатоскладної композиції і батальної картини. Цілком невимушено увійшли до експозиційного контексту і костюми, створені Людмилою Семикіною («Каріатида», «Галичанка», «Дерево-князь») та Галиною Забаштою («Велика Богиня», «Ангел»).

Експозиція наступного залу була присвячена українському періоду історії, починаючи з запорізької доби і завершуючи нашим сьогоденням. Камертоном експозиційного рішення став портрет відомої меценатки XVII ст. Гальшки Гулевичівни пензля Миколи Малишка та триптих Олександра Івахненка («Побраталися», «З минулого», «Побратим»); обидва твори невипадково

порушили тему національної солідарності, реалізовану в різних, але суміжних ментальних реєстрах: релігійному (церковна фундація) та соціальному (козацьке побратимство). Привертати погляд живописні полотна «Гетьман Дорошенко» Феодосія Гуменюка, котрий слушно вважає, що «історична картина стала інструментом державотворення» (Гуменюк, Ягодкін, 2012: 48), та його учня Андрія Гончара «Григорій Скворода», які були наче дві грані оборони вітчизняної духовності: мілітарної та літературно-філософської. Велике за розміром панно Наталії Литовченко «Тарас Шевченко» зосереджувало увагу на іншій проблемі української історії: на стосунках генія та суспільства, приматі духовного керунку над матеріальним світом, який потребує своєрідного «осяння словом». Тема творчості Кобзаря знайшла продовження також у скульптурі Ярослава Мотики, гобелені Наталії Литовченко.

Лейтмотивом наступного розділу виставки, присвяченого періоду визвольних змагань ХХ ст., виступив портрет одного з основоположників українського націоналізму Миколи Міхновського (постать якого вкрай рідко фігурує в українському мистецтві) пензля Олеся Солов'я. У полотнах Петра Малишка («Постріли у Биківні»), Віри Кулеби («Голодомор в Україні»), Василя Забашти («Салют перемоги»), Левка Воедила («Невинно убієним співцям України присвячується») віддзеркалилися трагічні реалії радянської доби, надзвичайно травматичні на українських землях, через це названі «кривавими землями» (Т. Снайдер). Особливо переконливо виглядали в цьому плані твори митців, котрі на власній долі зазнали жахів радянських таборів і в'язниць, Володимира Куткіна та Опанаса Заливахи, звідси – логічний перехід до мотиву літературного дисидентства у скульптурі Бориса Довганя (портрети Івана Світличного, Василя Стуса).

Два невеликі за розміром зали стали місцем персональної виставки малярських зображень знакових історичних персон Валентина Задорожного, доповнених керамікою Галини Севрук («Богдан Хмельницький із військом»). Подібний експозиційний фінал може видатися дещо традиційним, однак, з огляду на тематичну специфіку, він виглядає єдино виправданим у такому контексті. Напружений ритм попередніх залів, заповнених роботами, в яких превалював наративний первень, а часто й трагічна інтонаційність, поступився місцем необхідній емоційній розрядці та завершальному катарсису в порівняно спокійних, позбавлених зовнішнього драматизму творах декоративно-ужиткового мистецтва і в оповідній інтонації портретної епопеї.

Варто зауважити, що подібне рішення виконуватиметься і за наступних бієнале, які проводитимуться вже в Будинку художника, де останній, овальний, зал експозиційної анфілади аналогічно слугує демонстрацією творів такого ж стилістичного гатунку. Проте не завжди подібне рішення видавалося вдалим – на думку рецензента, неуспіх одного з віддалених попередників нашого бієнале 1992 р. був зумовлений не лише «суто зовнішнім характером», «урочисто помпезною атмосферою», але й формальною неузгодженістю між демонстрацією зразків різних видів мистецтва (Зікеєва, 1992: 3, 5).

Велике значення мало також віртуозне проведення лейтмотивних тем, які простежувалися у творчості авторів різних поколінь та жанрів, наприклад теми Мазепи, тоді ще не до кінця проартикульованої в мистецтві (фільм Юрія Ільєнка щойно з'явився на екранах в обмеженому прокаті). Йому віддали данину Ярослав Мотика та Володимир Луцак, які створили портретне зображення легендарного гетьмана, а також Микола Данченко («Меншиков у Батурині») та Богдан Ткачик («Гетьмани України»), котрі опосередкованіше віддзеркалили цю тему. Однак не порушували експозиційної цілісності твори, що зверталися до більш камерних образів, наприклад української інтелігенції дожовтневої доби (звісно, крім образу Тараса Шевченка), прикладом чого став «Груповий портрет землі подільської: Соломія Крушельницька, Михайло Бойчук, Лесь Курбас, Богдан Лепкий» Богдана Ткачика. Крім того, в експозиції гармонійно сусідили матеріально-хронологічна конкретика (назви деяких творів прямо кореспондували до певної історичної дати, наприклад, «Жодинське лихо» Левка Воедила) та загальнолюдські роздуми про сенс буття (картини Віктора Гонтарова, «Зоряний Хрест» Анатолія Гайдамаки, «Тема простору» Сергія Савченка).

Таким чином, можемо говорити про виставку 2004 р. як про зразок просторово-ідеологічного артефакту, а не лише як про мозаїку творів малярства, графіки, скульптури тощо, об'єднаних за тематичною ознакою (що виступає як гандж у деяких закордонних виставках схожого гатунку, де кидається в око «перевантаження інформацією послань» (Курдюкова, 2012: 11). У такій якості вона була й оцінена тогочасною критикою, що, зокрема, назвала виставку «преціквою та своєрідним жанровим звітом... перед порогом великих змін» (Сидор-Гібелінда, 2005: 42), а також резюмувала «враження новизни, свіжості, оптимізму» (Загаєцька, 2006: 21), яке тут панувало.

З погляду куратора виставка була подібною до книги з розгорнутою і захоплювальною інтригою,

своєрідним прологом та епілогом, розвитком теми і необхідним «крещендо», а також із візуальними лейтмотивами і «зонами релаксу». Просторовий архетип мистецької репрезентації надалі мало змінюватиметься з огляду на те, що з самого початку було знайдено максимально вдалу її модель, проте щоразу виникатимуть нові нюанси у висвітленні тієї чи іншої проблеми. Наприклад, другий бієнале, присвячений Дню злуки українських земель, продемонстрував не лише збільшення майже втричі учасників, але й кардинальне розширення тематичного діапазону, тож викликав звинувачення у «помпезності, строкатості, поспіху в розміщенні творів» (Федорук, 2006: 20). Утім, «досить строкату» стилістику не приховував сам куратор виставки ще в 2004 р., надаючи їй іншого сенсу (Мельник, 2004: 123). Третій бієнале акцентував увагу на необароковій стилістиці пошуків багатьох митців нашого сьогодення. Відповідно, наступні бієнальські видання висвітлювали події Євромайдану та війни на Сході, нерідко зафіксовані безпосередніми свідками трагічних катаклізмів.

Стилістичне та видове розмаїття виставки 2004 р. віддзеркалювало багатовимірність осмислення сучасними українськими митцями нашого минулого, плюралізм творчого мислення наших сучасників, який дозволяє їм вільно, хоча й подекуди контраверсійно, відтворювати події вітчизняної минувшини. Сучасний автор може дозволити собі парадоксальну опінію історичної ситуації, вирішуючи її, наприклад, у реалістичному ключі або ж вдаючись до декоративно-площинного рішення, або навіть запитуючи окремі елементи модерністських практик. Всі перелічені творчі варіанти – відгалуження різних образотворчих традицій України, позначених класичними здобутками у кожній із названих царин: від Олександра Мурашка і Фотія Красицького до Петра Малишка і Феодосія Гуменюка.

У цьому сенсі сама узвичаєність бієнальського показу встановлює гідну традиційність регулярного ознайомлення культурного глядацтва та заці-

кавленого загалу з найбільш виразними епізодами української історії та здобутками українського мистецтва, зумовлює подальше осмислення історико-художніх тенденцій останнього часу, сучасності як такої. Успіх виставки 2004 р., «знакової в потоці з'яв, вартісних домінант мистецької спільноти» (Федорук, 2006: 19), спонукав її учасників до анонсування гіпотетичних культурних ініціатив на кшталт «галереї сучасного живопису, яку можна було б сформувати після проведення кількох щорічних виставок» (Україна від Трипілля, 2004: 12), та «павільйону-діорами негативних тем поразки» (Стороженко, Данченко, 2005: 39), реалізація яких із багатьох причин не могла відбутися. Зауважимо лише, що в першій пропозиції було вказано на важливу зміну щодворічного експозиційного формату на більш активний у часі, що додатково засвідчує виняткову успішність виставкової ініціативи.

Висновки. Як довели події наступних років, Всеукраїнський бієнале «Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників» зіграв важливу роль у формуванні культурного простору країни, сприяв процесам подальшої самоідентифікації завдяки залученню глядачів до споглядання кращих зразків мистецтва цього жанру, покликаною до відтворення досвіду історії в його потенційності, невикористаних можливостях подальшого розвитку. Важко переоцінити значення образотворчого мистецтва, здатного конструювати та апробувати певні життєві парадигми на основі досвіду минулих поколінь, особливо коли нагальним є питання актуалізації історичної пам'яті. У складній політичній ситуації, в якій опинилась Україна в останньому десятиріччі, надважливим є питання консолідації творчих сил у сфері культури як чинника формування (та й просто виживання) духовного простору суспільства. Яскравим і неординарним зразком такої консолідації є бієнале історичного жанру «Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурачек М. Думки про історичне мистецтво. *Малярство і скульптура*. 1938. № 10. С. 6–10.
2. Бушак С. Історичний жанр. *Енциклопедія сучасної України*. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. Т. 11 С. 563–564.
3. Виппер Б. Введение в историческое изучение искусства. Москва : Изобразительное искусство, 1985. 288 с.
4. Владіміров І. Потрібно знати історію. *Малярство і скульптура*. 1938. № 10. С. 25–27.
5. Гуменюк Ф. Історичний живопис і завдання академічної художньої освіти. *Українська академія мистецтва* : дослідницькі та науково-методичні праці. Київ : Українська академія мистецтва, 1999. Вип. 1. С. 21–25.
6. Гуменюк Ф. Майстерня історичного живопису. *Українська академія мистецтва* : дослідницькі та науково-методичні праці. Київ : Академія образотворчого мистецтва й архітектури, 2009. Вип. 6. С. 27–29.
7. Гуменюк Ф., Ягодкін Г. Український історичний живопис у контексті західноєвропейського художнього процесу. *Національна Академія образотворчого мистецтва й архітектури* : дослідницькі та науково-методичні праці. Київ : Академія образотворчого мистецтва й архітектури, 2012. Вип. 19. С. 41–49.

8. Загаєцька О. Творчий синтез українського духу. *Образотворче мистецтво*. 2006. № 1. С. 18–21.
9. Зікеєва О. 500 років українського козацтва. *Образотворче мистецтво*. 1992. № 2. С. 3–5.
10. Крайнев Д. Проблеми історичного живопису. *Малярство і скульптура*. 1938. № 10. С. 11–15.
11. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Видавничий Дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
12. Курдюкова Д. Лики історії в європейському мистецтві. *Искусство*. 2009. № 6. С. 10–11.
13. Мельник О. Від Трипілля до сьогодення. *Студії мистецтвознавчі*. 2004. Число 3 (7). С. 123.
14. Мельник О. «Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників». *Образотворче мистецтво*. 2005. № 1. С. 38.
15. Овсічук В. Сучасне мистецтво Югославії. Київ : Мистецтво, 1983. 128 с.
16. Самокиш М. Мій досвід. *Малярство і скульптура*. 1938. № 10. С. 21–24.
17. Сидор-Гібелінда О. Ключ без права передачі. *Образотворче мистецтво*. 2005. № 1. С. 41–43.
18. Стороженко М., Данченко М. П'ять запитань на тему історичної картини. *Образотворче мистецтво*. 2005. № 1. С. 39–40.
19. Україна від Трипілля до сьогодення в образах сучасних художників : каталог виставки. Київ : Софія А, 2004. 108 с.
20. Федорук О. Власний погляд. *Образотворче мистецтво*. 2006. № 1. С. 19–21.
21. Федорук О. Джерела історичних взаємин. Київ : Мистецтво, 1976. 128 с.
22. Юр М. Бієнале історичного жанру: моральні опори української державності. *Образотворче мистецтво*. 2016. № 1. С. 14–19.

REFERENCES

1. Burachek, M. (1938) Dumky pro mystetstvo [The thoughts about art]. *Maliarstvo i skulptura*. № 10. P. 6–10. [in Ukrainian]
2. Bushak, S. (2011) Istorychnyi zhanr [Historical genre]. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy*. Kyiv : Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrayiny. Tom 11. P. 563–564. [in Ukrainian]
3. Vipser, B. (1985) Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva [Introduction to the historical study of art]. Moskva : Izobrazitelnoe iskusstvo. 288 s. [in Ukrainian]
4. Vladimirov, I. (1938) Potrebno znaty istoriiu [Need to know history]. *Maliarstvo i skulptura*. № 10. P. 25–27. [in Ukrainian]
5. Gumeniuk, F. (1999) Istorychnyi zhyvopys i zavdannia akademichnoi khudozhnoi osvity [A Historical painting and tasks of academic art education]. *Ukrainska Akademiia Mystetstva: doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv : Ukrainska Akademiia mystetstva. Vyp. 1. P. 21–25. [in Ukrainian]
6. Gumeniuk, F. (2009) Maisternia istorychnoho zhyvopysu [Workshop of an historical painting]. *Ukrainska Akademiia obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury: doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv : Akademiia obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury. Vyp. 6. P. 27–29. [in Ukrainian]
7. Gumeniuk, F., Iagodkin G. (2012) Ukrainskyi istorychnyi zhyvopys u konteksti zakhidno-ievropeiskoho khudozhnogo protsesu [Ukrainian historical painting in the context of the Easter European art process]. *Natsionalna Akademiia obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury: doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi*. Kyiv : Akademiia obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury. Vyp. 19. P. 41–49. [in Ukrainian]
8. Zahaietska, O. (2006) Tvorchy syntez ukrainskoho duhu [Creative synthesis of the Ukrainian spirit]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 18–21. [in Ukrainian]
9. Zikeieva, O. (1992) 500 rokiv ukrainskoho kozatstva [500 years of Ukrainian cossacks]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 2. P. 3–5. [in Ukrainian]
10. Krainiev, D. (1938) Problemy istorychnoho zhyvopysu [Problems of the historical painting]. *Maliarstvo i skulptura*. № 10. P. 11–15. [in Ukrainian]
11. Krymskyi, S. (2008) Pid sygnaturoiu Sofii [Under signature of Saint Sophia]. Kyiv : Vyd. Dim “Kyievo-Mohylianska akademiia”. 367 s. [in Ukrainian]
12. Kurdiukova, D. (2009) Liki istorii v ievropeyskom iskusstve [Faces of history in European art]. *Iskusstvo*. № 6. P. 10–11. [in Ukrainian]
13. Melnyk, O. (2004) Vid Trypillia do siogodennia [From Trypillia to the present day]. *Studii mystetstvoznavchi*. Chyslo 3 (7). P. 123. [in Ukrainian]
14. Melnyk, O. (2005) “Ukraina vid Trypillia do siogodennia v obrazakh suchasnykh khudozhnykiv” [“Ukraine from the Ancient Trypillia culture to the present day in images created by modern artists”]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 38. [in Ukrainian]
15. Ovsichuk, V. (1983) Suchacne mystetstvo Iugoslavii [Modern art of Yugoslavia]. Kyiv : Mystetstvo. 128 s. [in Ukrainian]
16. Samokysh, M. (1938) Mii dosvid [My experience]. *Maliarstvo i skulptura*. № 10. P. 21–24. [in Ukrainian]
17. Sydor-Gibelynda, O. (2005) Kliuch bez prava peredachi [A Non-transferable key]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 41–43. [in Ukrainian]
18. Storozenko, M., Danchenko, M. (2005) Piat pytan na temu istorychnoi kartyny [Five questions on the topic historical painting]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 39–40. [in Ukrainian]
19. Ukraina vid Trypillia do siogodennia v obrazakh suchasnykh khudozhnykiv : katalog vystavky (2004) [Ukraine from the Ancient Trypillia culture to the present day in images created by modern artists: Catalogue of the exhibition]. Kyiv : Sofia A. 108 s. [in Ukrainian]
20. Fedoruk, O. (2006) Vlasnyi pogliad [Personal view]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 19–21. [in Ukrainian]
21. Fedoruk, O. (1976) Dzherela istorychnykh vzaemyn [Sources of historical contacts]. Kyiv : Mystetstvo. 128 s. [in Ukrainian]
22. Yur, M. (2016) Biennale istorychnoho zhanru: moralni opory ukrainskoi derzhavnosti [Biennale of historical genre: moral pillars of a statehood]. *Obrazotvorche mystetstvo*. № 1. P. 14–19. [in Ukrainian]

УДК 7.05:004032.6:004.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-7>**Дар'я СТОНОГА,***orcid.org/0000-0003-4735-2954**асистент кафедри дизайну та інтер'єру**Харківського національного університету міського господарства О. М. Бекетова**(Харків, Україна) stonogadafa@gmail.com***Андрій ЗІНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3429-070X**асистент кафедри дизайну та інтер'єру**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова**(Харків, Україна) zinchenko.andrew.art@gmail.com***Сергій ВЕРГУНОВ,***orcid.org/0000-0003-2603-9782**кандидат мистецтвознавства, доцент, професор,**завідувач кафедри дизайну та інтер'єру**Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова**(Харків, Україна) s.vergunov@gmail.com*

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ДИЗАЙНЕРА. ПОРТФОЛІО ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД ПРЕЗЕНТАЦІЇ У ДИЗАЙН-ПРОСТОРИ

У сучасному суспільстві дизайн стає невід'ємною частиною багатьох галузей і сфер людської діяльності, тому в галузі дизайну з'являється дедалі більше нових напрямів дослідження. Одним із таких сучасних напрямів у сфері дизайну є професійна презентація як необхідна навичка в діяльності дизайнера. Останнім часом різноманітні напрями презентації стали потужним інформаційним засобом висловлювання думок, концепцій стратегій розвитку в усіх сферах практичної і теоретичної діяльності, успішність яких дедалі частіше визначається якісним донесенням інформації до користувача. Сьогодні у світі загалом та в Україні зокрема зростає розуміння того, що показником професійних досягнень в усіх напрямках дизайну є ті вміння і навички, які необхідні для успішної реалізації життєвих та професійних стратегій. Актуальними стають завдання пошуку таких засобів, які дозволять оцінити здібності до виконання завдань, наочного прикладу, що зможе розкрити кращі сторони і професійну компетенцію дизайнера. Впродовж усієї професійної діяльності дизайнер презентує: себе, свою роботу, ідею, компанію або навіть колег. При цьому аудиторія різна: замовник, колеги, професійна спільнота. І формат презентацій буває різним: електронний лист, виступ, публікація, портфоліо. Вміння представити свою роботу – це така ж необхідна професійна навичка, як і вміння створювати композиційно узгоджений об'єкт, графіку тощо. У статті висвітлено поняття професійної презентації в дизайнерській діяльності та виокремлено сучасні форми методів, що допомагають презентувати дизайнера як професійну одиницю на вітчизняному та зарубіжному практичному полі діяльності. Мета дослідження – розкрити значення особистої презентації дизайнера в умовах світового ринку, окреслити перспективи розвитку презентаційних ресурсів на найближче майбутнє.

Ключові слова: презентація, дизайн, портфоліо, вебсторінка, засоби інформаційної візуалізації, дизайн-діяльність.

Daria STONOGA,*orcid.org/0000-0003-4735-2954**Assistant at the Design and Interior Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) stonogadafa@gmail.com***Andrey ZINCHENKO,***orcid.org/0000-0002-3429-070X**Assistant at the Design and Interior Department**O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv**(Kharkiv, Ukraine) zinchenko.andrew.art@gmail.com*

Sergey VERGUNOV,

orcid.org/0000-0003-2603-9782

*Candidate of Art History, Associate Professor, Professor,
Head of Design and Interior Department*

*O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) s.vergunov@gmail.com*

MODERN METHODS OF THE PROFESSIONAL PRESENTATION OF A DESIGNER. PORTFOLIO AS THE MAIN PRESENTATION METHOD IN THE DESIGN SPACE

In modern society, design is becoming an integral part of many industries and spheres of human activity. Recently, various areas of presentation have become a powerful information tools for expressing opinions, concepts of development strategies in all areas of practical and theoretical activity, the success of which is increasingly determined by the high-quality presentation of information to the user. Today, in the world as a whole, and in Ukraine in particular, there is a growing understanding that the indicator of professional achievements in all areas of design is those skills that are necessary for the successful implementation of life and professional strategies. The tasks of finding such tools that will allow you to evaluate the ability to perform your skills, a clear example that can highlight the best aspects and professional competence of the designer are becoming relevant. Throughout his professional activity, the designer presents: himself, his work, idea, company or even colleagues. At the same time, the audience is different: the customer, again colleagues, and the professional community. Moreover, the format of presentations can be different: email, speech, publication and portfolio. The ability to present your work is just as necessary a professional skill, as well as the ability to create a compositional object, graphics, and so on. In this paper, we will consider such issues as familiarization with the concept of professional presentation in design activities, and identify modern forms and methods that help to present a designer as a professional unit in the domestic and foreign practical field of activity. Show the value of a designer's personal presentation in the global market. Outline the prospects for the development of presentation resources in the near future.

Key words: *presentation, design, portfolio, web page, information visualization tools.*

Постановка проблеми. У різних видах професійної діяльності збір, систематизація та аналіз інформації відіграють важливу роль. Особливо це стосується творчих професій, зокрема й дизайнера, діяльність якого неодмінно пов'язана з аналізом як власних, так і чужих творчих досягнень. Це визначає неабияку значущість використання професійної презентації в процесі трудового життя як форми безперервного оцінювання, завдяки чому саме метод портфоліо найбільш компетентно розкриває професійні вміння, сферу діяльності дизайнера та його особисті риси.

Матеріали наукового дослідження можуть бути використані під час підготовки підручників і навчальних посібників, а також у практичній роботі викладачів закладів вищої освіти, які навчають студентів за спеціальністю 022 «Дизайн».

Аналіз досліджень. Дизайн презентацій переважно походить від напрямів графічного і візуального дизайну й був утворений завдяки комп'ютерним технологіям, які швидко розвиваються, та їх глобальному впровадженню в усі сфери людського життя. Презентація – це складний за композицією і наповненістю напрям, який містить чимало різноманітних видів для різних сфер використання. Слід зауважити, що вивчення особливостей такого методу лише починається, тому роботи з цієї тематики зустрічаються фраг-

ментарно, як правило, лише у статтях дизайнерів-практиків. Використання портфоліо як засобу презентації дизайнера розкрито в деяких зарубіжних наукових дослідженнях. Також існують серйозні прогалини в методології та професійній термінології дизайну презентацій. Що ж до питань напрямів і засобів формування візуально-образної мови, то в сучасних дослідженнях у галузі мистецтвознавства їх майже не порушують.

Мета статті – виокремити найбільш характерні риси професійної презентації дизайнера з погляду різноманітних засобів презентації та прийомів їх формоутворення; виявити основні тенденції інтерактивного представлення інформації в сучасних презентаціях.

Виклад основного матеріалу. Дизайн у сучасному світі став невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Якщо до початку ХХ ст. художні образи сприймалися як частина культурної традиції або історичної епохи, відображаючись в архітектурі, моді і меблевому виробництві, то з початком технічної революції багата спадщина минулих епох змінилася крізь призму різноманіття технічних засобів, за допомогою яких наразі можна втілити в реальність практично будь-яку ідею. Наслідком цього перелому стало виникнення зовсім нових жанрів у дизайні. Дизайн як художній засіб став універсальною

мовою, інструментом, який допомагає зробити свій вибір у світі необмежених можливостей. Сфера застосування дизайнерських знань та ідей грандіозна – вони присутні всюди і в усьому, що нас оточує, зустрічаються на всіх етапах людської діяльності та соціально-культурної комунікації (Опалев, 2010: 20).

У тлумачних словниках і дослідницьких роботах термін «презентація» має досить широке значення.

Презентація (від лат. *praesento* – подання) – документ або комплект документів, призначений для подання чого-небудь (організації, проєкту, продукту тощо). Мета презентації – донести до аудиторії повноцінну інформацію про об'єкт презентації у зручній формі. Презентація може являти собою поєднання тексту, гіпертекстових посилань, комп'ютерної анімації, графіки, відео, музики та звукового ряду (але необов'язково все разом), які організовані в єдине середовище. Крім того, презентація має сюжет, сценарій і структуру, організовану для зручного сприйняття інформації. Характерною особливістю презентації є її інтерактивність, тобто створювана для користувача можливість взаємодії через елементи управління (Словник ПУМЛ, 2019).

Сучасну презентацію будь-якого напрямку неможливо уявити без використання програмного забезпечення. Найбільш поширеними серед них є Keynote, KPresenter, LibreOffice Impress, Microsoft PowerPoint, Multimedia Builder, OpenOffice.org Impress тощо.

Існує велика кількість різних типів і методів презентації, наприклад навчальна презентація, відеопрезентація, рекламна презентація, презентація наукових досліджень, презентації для нарад, заходів тощо. Але одним із найбільш поширених методів професійної презентації дизайнера є портфоліо.

Портфоліо походить від латинського «*port*» – сховище і «*folium*» – лист, за адаптації українською мовою – портфель. Етимологія поняття «портфоліо» має давню історію і різнобічну спрямованість. Вперше термін «портфоліо» з'явився в Західній Європі ще в XV–XVI ст. (Пічкур, 2009: 109–115).

У минулому столітті італійським словом «портфоліо» називали альбом із фотографіями, а в епоху Ренесансу художники й архітектори приносили з собою портфоліо, коли заявляли свої претензії на місце в Академії мистецтв або на будівельний проєкт. Завдяки представленим у портфоліо документам можна було скласти уявлення не тільки про якість роботи, а і про професійний рівень претендентів (Оршанський, 202: 43–56).

У тому вигляді, в якому існує портфоліо зараз, термін з'явився в 1970-х рр. XX ст. у середовищі художників, архітекторів, дизайнерів, а також у сфері модельного і рекламного бізнесу. Він озна-

чав колекцію фотоматеріалів, резюме і перелік найкращих результатів автора (ПДП, 2019).

Метою портфоліо була рекламна демонстрація досягнень його власника, що дозволяло судити про його можливості та рівні майстерності. Саме це раціональне зерно спонукало звернути увагу на потенційні можливості портфоліо як основи для розробки принципово нового підходу до оцінювання професійної діяльності фахівця.

Портфоліо у тому вигляді, що існує зараз, використовується в професійній діяльності різних сфер уже понад 20 років. В умовах практико-орієнтованого та компетентного підходу портфоліо виступає як спосіб демонстрації, розвитку й оцінки компетенцій дизайнера, форма актуалізації умотивованості та готовності до практичної діяльності на ринку дизайнерської праці (ДП, 2017).

Портфоліо є затребуваним і широко застосовуваним у світовій практиці засобом спостереження за індивідуальним прогресом дизайнера, формою представлення його досягнень та інструментом їх оцінювання. Основні функції портфоліо:

- аналітична – аналізує й узагальнює роботу спеціаліста;
- накопичувальна – відображає досягнення (грамоти, дипломи, посвідчення, сертифікати тощо) і розкриває спектр практичних робіт, виконаних творчих проєктів або досліджень;
- модельна – відображає динаміку професійного розвитку, демонструє стиль роботи, допомагає спланувати діяльність;
- розвивальна – забезпечує безперервний процес самоосвіти;
- рекомендаційна – представляє особистість дизайнера в разі зміни роботи (Гусаков, 2020).

Яким би не був вид портфоліо, він являє собою набір матеріалів, структурованих певним чином. Великі блоки матеріалів називаються розділами, всередині них виокремлюються рубрики. Кількість розділів і рубрик, а також їхня тематика можуть бути різними та визначаються в кожному конкретному випадку. Класичне портфоліо складається з трьох основних умовних розділів: портрету (вступна частина), робочих матеріалів (основна частина), досягнень та відгуків.

Ці блоки визначають структуру елементів макета альбому портфоліо: вступна частина складається з обкладинки, титульного аркуша, змісту, персональної інформації, резюме. Якщо зупинитися більш докладно, то розділ «Портрет» призначений для надання інформації про автора портфоліо, який має можливість представити себе будь-яким доступним способом. Це може бути есе, фотографія, цитати тощо. Розділ повинен відображати особливості осо-

бистості автора портфоліо, може включати записи про нього інших людей, характеристику, сертифікати. Наприклад, у розділі «Портфоліо досягнень» може бути коротка історія успіхів. Тут обов'язково розміщується вступна стаття – обґрунтування, де сформульована мета створення портфоліо, а також аргументується, чому ті чи інші матеріали в нього включені, які результати діяльності вони відображають. У деяких видах портфоліо в цей розділ додають коментарі, що відображають міркування автора з приводу представлених у портфоліо робіт (ПОПД, 2013).

Основна частина портфоліо – розділи з кращими роботами за основними напрямками професійної діяльності дизайнера, всі види найкращих практичних робіт, творчих пошуків, колективних робіт та концепція його практичної діяльності, яку дизайнер хоче помістити в портфоліо. Всередині цього розділу можуть виокремлюватися рубрики, що допомагають систематизувати матеріали і формувати структуру розділу. Рубрики можуть бути обов'язковими і необов'язковими. В обов'язкові рубрики входить принципово важливий для цього портфоліо матеріал, на якому акцентує увагу дизайнер: найкращі роботи, роботи, що підкреслюють його вміння та досягнення на практичному полі діяльності. В необов'язкові рубрики можна розмістити роботи, які не є характерними для діяльності дизайнера, проте розкривають його індивідуальні риси, філософію, вподобання тощо. Такі рубрики дозволяють структурувати, індивідуалізувати зміст, характер та обсяг портфоліо. Кількість обов'язкових рубрик обговорюється окремо: вона повинна бути достатньою для відображення особливостей портфоліо.

Портфоліо досягнень та відгуків містить відгуки керівників усіх видів практичної діяльності, результати художньо-творчої діяльності: участь у виставках, конкурсах, фестивалях тощо, результати та тривалість навчання на курсах додаткової освіти, відомості про участь в олімпіадах, наукових конференціях, публікаціях, відомості про відвідування тренінгів, досягнення в громадській діяльності тощо (Мирошникова, 2016).

Обкладинка є своєрідним «входом» у портфоліо, задає образний і стилістичний настрій, відображає естетичне кредо дизайнера. Крім текстової інформації, на обкладинці можуть бути розміщені тематичні фотографії процесу роботи або фотоколлаж найяскравіших робіт дизайнера.

Наступним у вступній частині є резюме – важливий елемент портфоліо, що працює на імідж і кар'єрне просування фахівця у практичній сфері дизайну.

У резюме вказуються: основна освіта, досвід роботи: в якості стажера, практиканта, штатного співробітника або фрілансера, фірми-замовники і найбільш значущі проекти, публікації наукового та творчого характеру, список участі в різних наукових і творчих заходах. Також у цій частині автор портфоліо вказує програмне забезпечення, з яким вміє працювати, та інші особисті навички.

Портфоліо має бути гарним і, звичайно, якомога простішим та легшим для сприйняття. Роботи в портфоліо краще розсортувати для того, щоб привести його до єдиної стилістичної подачі. Є два варіанти сортування робіт: перший – сортування за типами робіт; другий – за замовниками. Якщо дотримуватися другого варіанта, то у глядача буде можливість оцінити вміння дизайнера працювати в одному певному стилі. До портфоліо не слід долучати всі роботи, краще відібрати тільки ті з них, що варті уваги.

Сучасні портфоліо за формою подання та способом обробки інформації можуть бути у вигляді: друкованої брошури-альбому та її електронної версії, особистого сайту дизайнера, сторінки в різноманітних соціальних мережах (Instagram, Facebook тощо), персональної сторінки на презентаційних платформах (Behance, ArtStation, Dribbble, DeviantArt тощо), динамічної відеопрезентації тощо (ТСАС, 2019).

Найпоширеніший вид портфоліо – альбом, тобто друковані або паперові варіанти кращих робіт, з яким зручно йти на співбесіду з потенційним роботодавцем. Перший аркуш містить особисті дані, інші – присвячені прикладам робіт. Усі зразки повинні бути структуровані за тематикою, стилем та в хронологічному порядку. Друкований варіант портфоліо передбачає також наявність у ньому грамот, дипломів, сертифікатів, ліцензій, рекомендаційних листів від попередніх роботодавців, викладачів, інших письмових або фотопідтверджень досягнень фахівця. Будь-яке друковане портфоліо можна перетворити на електронне. В ньому містяться ті самі відомості, але зберігаються вони не на паперовому, а на цифровому носії. Такі портфоліо створюються за допомогою графічних редакторів, наприклад Adobe Photoshop, Adobe Indesign, Adobe Illustrator, CorelDraw, Picnik тощо.

В сучасному цифровому світі індивідуальних електронних носіїв дедалі більше розвиваються особисті інтернет-портфоліо на спеціальних платформах або у вигляді особистого вебсайту. Таке портфоліо має переваги, зокрема великі бібліотеки готових шаблонів для створення портфоліо та блоків, а також більший обсяг глядачів:

потенційних роботодавців, колег і замовників (Топ 7 альтернативних сайтів).

Ще однією перевагою є швидкість змінювання та доповнення портфоліо свіжими роботами й інформацією. Замовнику дається посилання, перейшовши по якому, він зможе переглянути необхідну інформацію та переконатися в навичках і вміннях фахівця. Розкриття основних моментів для створення портфоліо є ґрунтовною базою для подальшого дослідження засобів і методів професійної презентації дизайнера як у межах портфоліо, так і в роботі над іншими методами презентації.

Висновки. Композиційні завдання, які ставить перед дизайнером створення презентації себе як фахівця в процесі проектування макета портфоліо, не лише сприяють розвитку навичок методичної роботи з різними видами інформації, а й формують цілий комплекс професійної компетенції дизайнера.

У статті наведені та проаналізовані сучасні тенденції в дизайні портфоліо як основного сучасного

формату оцінки досягнень фахівця з дизайну. Було узагальнено основні моменти та структуру створення портфоліо. Охарактеризовано основний варіант портфоліо, який складається з трьох частин, та надано рекомендації щодо їх внутрішнього змісту.

Було розглянуто структуру портфоліо, яку не можна вважати раз і назавжди усталеною, вона може змінюватися і визначається метою портфоліо. Узагальнено основні види портфоліо та найбільш популярні інтернет-ресурси створення і презентації професійного портфоліо дизайнера.

Для здобувачів творчих спеціальностей впровадження технології портфоліо необхідне ще на етапі випускного року в вузах, що стане першим кроком до успішної професійної кар'єри. Здебільшого саме по роботах, представлених у портфоліо, роботодавці оцінюють якість та професіоналізм потенційного співробітника. Тому зовнішній вигляд та естетика оформлення портфоліо випускників-дизайнерів повинні стати пріоритетним об'єктом проектування на останньому курсі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Опалев М. Дизайн мультимедійних презентацій: стильові напрями і засоби формування візуально-образної мови : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Харків, 2010. С. 20.
2. Словник. Портал української мови та літератури : вебсайт. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%84%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BE> (дата звернення: 07.10.2021).
3. Пічкур М. Метод «портфоліо» як засіб формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера. *Збірник наукових праць Запорізького приватного класичного університету*. Запоріжжя : Видавництво КПУ, 2009. Вип. 5 (58). С. 109–115.
4. Оршанський Л. Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. № 15. С. 43–56.
5. Посібник із дизайну презентацій: як резюмувати інформацію для презентацій : вебсайт. URL: <https://ua.venngage.com/blog/presentation-design/> (дата звернення: 07.10.2021).
6. Дизайн презентацій : вебсайт. URL: <http://ukrefs.com.ua/page,2,170010-Dizaiyn-prezentaciiy.html> (дата звернення: 07.10.2021).
7. Гусаков О. Портфоліо дизайнера : вебсайт. URL: <https://designpub.ru/design-portfolio-48eca91c762e> (дата звернення: 07.10.2021).
8. Принципи організації портфоліо дизайнера : вебсайт. URL: <https://habr.com/ru/post/188458/> (дата звернення: 07.10.2021).
9. Мирошникова В. Портфоліо випускника-дизайнера як форма успішної самопрезентації. *Мир науки*. 2016. Том 4. № 5 : вебсайт. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN516.pdf> (дата звернення: 07.10.2021).
10. Топ 7 альтернативних сайтів, таких як Behance, щоб продемонструвати Ваше портфоліо : вебсайт. URL: <https://ru.gadget-info.com/49186-top-7-alternative-sites-like-behance-to-showcase-your-portfolio> (дата звернення: 07.10.2021).

REFERENCES

1. Opaliev M. Dyzain multymediinykh prezentatsii: stylovi napriamky i zasoby formuvannia vizualno-obraznoi movy [Design of multimedia presentations: style directions and means of forming visual-figurative speech]. Author's abstract dis. ... kand. mystts-va. nauk. Kharkiv, 2010. P. 20. [in Ukrainian]
2. Slovnuk. Portal ukrainskoi movy ta literatury [Dictionary. Ukrainian language and literature portal] : Website. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%84%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BE>. [in Ukrainian]
3. Pichkur M. Metod "portfolio" yak zasib formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnoho dyzainera [The "portfolio" method as a means of forming a reflexive culture of the future designer]. *Collection of scientific works of Zaporozhye private classical University*. Zaporozhye : Vyd-vo KPU, 2009. Nr 5 (58). P. 109–115. [in Ukrainian]
4. Orshanskyi L. Suchasni vymohy y osoblyvosti profesiinoy pidhotovky maibutnikh dyzaineriv u zakladakh vyshchoi osvity [Modern requirements and features of professional training of future designers in higher education institutions]. *Art education: content, technology, management*, (15). 2020. pp. 43–56. [in Ukrainian]
5. Posibnyk z dyzainu prezentatsii: yak reziyumuvaty informatsiiu dlia prezentatsii [Presentation Design Guide: How to summarize information for presentations] : Website. URL: <https://ua.venngage.com/blog/presentation-design/>. [in Ukrainian]

6. Dyzain prezentatsii [Presentation design] : Website. URL: <http://ukrefs.com.ua/page,2,170010-Dizaiyn-prezentaciiy.html>. [in Ukrainian]
7. Gusakov O. Portfolio dizaynera [Designer's portfolio] : Website. URL: <https://designpub.ru/design-portfolio-48eca91c762e>. [in Russian]
8. Printsipyi organizatsii portfolio dizaynera [Principles of organizing a designer's portfolio] : Website. URL: <https://habr.com/ru/post/188458/>. [in Russian]
9. Mirosnikova V. Portfolio vyipusknika-dizaynera kak forma uspehnoy samoprezentatsii [Portfolio of a graduate designer as a form of successful self-presentation]. *World of science*. 2016. Tom 4. Nr 5. Website. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN516.pdf>. [in Russian]
10. Top 7 alternativnyih saytov, kak Behance, dlya togo chto byi prodemonstrirovat Vashe portfolio [Top 7 alternative sites as Behance to showcase your portfolio]: Website. URL: <https://ru.gadget-info.com/49186-top-7-alternative-sites-like-behance-to-showcase-your-portfolio>. [in Russian]

УДК 378.04:793.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-8>**Олена ТАРАНЦЕВА,***orcid.org/0000-0003-0657-2432*кандидат педагогічних наук, доцент,
заслужений працівник культури України,

доцент кафедри хореографії

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(Полтава, Україна) *elenatarantseva.millennium@gmail.ua*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОВЕДЕННЯ ПАРТЕРНОГО ТРЕНАЖУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні принципи проведення партерного тренажу на заняттях у педагогічних закладах освіти. Першочергово визначено значення терміна «партерний тренаж» та суть цього виду хореографічної практики, яка полягає в підборі комплексу фізичних вправ чи поз, що слугують покращенню гнучкості всього тіла й суглобів, поліпшенню еластичності м'язів та зв'язок, напруженню сили м'язів. З огляду на те, що заняття з партерного тренажу виконуються здебільшого на підлозі, вони запобігають розвитку зайвої рельєфності м'язів, зникає навантаження на хребет, надмірне напруження м'язів. Партерний тренаж є надійним профілактичним засобом від перенавантажень дихального й опорно-рухового апарату та запобігає травматизму студентів під час хореографічних занять.

Дослідження цього виду хореографічної практики засвідчили, що заняття партерним тренажем є основою в процесі підготовки хореографів у педагогічних закладах вищої освіти та сприяють успішному опануванню класичним, народно-сценічним, бальним і сучасним танцем. Виокремлено низку принципів, які забезпечують високий рівень ефективності підготовки студентів хореографічних спеціальностей, а саме: принцип поєднання традицій і новаторства; принцип системності та послідовності навчання; принцип руху від простого до складного; принцип поєднання вербальних і невербальних факторів впливу; принцип наочності; принцип індивідуалізації та диференціації; принцип багаторазового повторення та варіативності; принцип міцності знань і вмінь; принцип міжпредметних зв'язків. У статті зроблено висновки про доцільність формування цілісної системи взаємозалежних принципів проведення партерного тренажу для студентів педагогічних закладів вищої освіти, оскільки вона оптимізує перебіг процесуального та змістового складників навчальної діяльності. Окрім цього, акцентовано увагу на актуальності творчого підходу до реалізації виокремлених принципів, відповідно до умов навчально-пізнавальної діяльності студентів, для забезпечення ефективності процесу навчання з партерного тренажу.

Ключові слова: хореографія, методика хореографічної освіти, принципи, партерний тренаж.

Olena TARANTSEVA,*orcid.org/0000-0003-0657-2432*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Honored Doctor of Culture of Ukraine,

Associate Professor at the Department of Choreography

Poltava National Pedagogical University V.G. Korolenko

(Poltava, Ukraine) *elenatarantseva.millennium@gmail.ua*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PARTNER TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article considers the basic principles of ground floor training in classes in pedagogical educational institutions. First of all, the meaning of the term “ground floor training” and the essence of this type of choreographic practice is defined, which consists in selecting a set of exercises or poses that serve to improve flexibility of the whole body and joints, improve muscle and ligament elasticity, increase muscle strength. Because ground floor exercises are mostly performed on the floor, they help prevent the development of excessive muscle relief, the load on the spine disappears, and excessive muscle tension. Parterre training is a reliable preventive measure against overloads of the respiratory and musculoskeletal system and helps prevent injuries to students during choreographic classes.

Studies of this type of choreographic practice have shown that ground floor training is the basis for the training of choreographers in pedagogical institutions of higher education and contribute to the successful mastery of classical, folk, ballroom and modern dance. Thus, a number of principles have been identified that ensure a high level of efficiency in the preparation of students of choreographic specialties, namely: the principle of combining tradition and innovation; the principle of systematic and consistent learning; the principle of movement from simple to complex; the principle of combining verbal and nonverbal factors of influence; the principle of clarity; the principle of individualization and

differentiation; the principle of multiple repetition and variability; the principle of strength of knowledge and skills; the principle of interdisciplinary relations. The article concludes on the feasibility of forming a holistic system of interdependent principles of ground floor training for students of pedagogical institutions of higher education, as the organization is designed to optimize the procedural and substantive component of educational activities. In addition, emphasis is placed on the relevance of the creative approach in the implementation of the selected principles in accordance with the conditions of educational and cognitive activities of students to ensure the effectiveness of the whole didactic process.

Key words: choreography, methods of choreographic education, principles, ground floor training.

Постановка проблеми. Зміни в системі сучасної хореографічної освіти зумовлюють необхідність впровадження нових методик викладання професійних дисциплін, які б якісно змінювали процес підготовки майбутніх фахівців. Тому виникає потреба у формуванні цілісної системи взаємопов'язаних принципів проведення партерного тренажу, що наразі є загальнопедагогічною проблемою набуття виконавських умінь та вдосконалення професійної майстерності фахівців.

Аналіз досліджень. Проблематику хореографічного мистецтва та культури розкрито в працях І. Антипової, Г. Березової, Є. Валукіна, М. Васильєвої-Рождественської, С. Філатова, А. Шульгіної та інших. Суміжними з проблемою нашого дослідження є наукові розвідки А. Борисова, Н. Бугайця, В. Волчукової, О. Ліманської, О. Тіщенко та інших науковців, які висвітлюють проблеми хореографічної освіти.

Мета статті – розкрити методологічні принципи проведення партерного тренажу для студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система підготовки фахівців хореографічного профілю потребує суттєвих змін, що викликано стрімким розвитком хореографічного мистецтва і, відповідно, зростанням вимог до майстерності виконавців. Дієвим інструментом реагування на ці процеси є запровадження нових методів підготовки хореографів. Зокрема, науковці відзначають ефективність розвитку фізичних якостей танцівників засобами партерного тренажу.

На основі аналізу й систематизації літератури нами було з'ясовано, що термін «*партерний тренаж*» (від франц. «*par terre*» – земля; вправи на підлозі) у хореографічному вжитку з'явився нещодавно, чому сприяла поява та розвиток нетрадиційних напрямів танцю. Суть занять партерним тренажем полягає в підборі комплексу фізичних вправ чи поз, які слугують покращенню гнучкості всього тіла й суглобів, поліпшенню еластичності м'язів і зв'язок, нарощуванню сили м'язів. Характер та особливості проведення вправ (вправи сидячи на підлозі, лежачи на спині, на животі та на боку) залежать від мети і завдань кожного конкретного заняття.

Визначальною метою партерного тренажу є одночасне досягнення таких цілей: покращення

гнучкості всього тіла й суглобів, поліпшення еластичності м'язів і зв'язок, нарощування сили м'язів. Акцентуємо увагу на важливості підвищення саме рівня гнучкості танцівника, оскільки вона не лише впливає на забезпечення виразності тіла під час виконання будь-яких рухів у танці, а також запобігає травмуванню м'язів і сухожилів. Розуміння типових причин травматизму, основними з яких є погано «розігріте» чи непідготовлене тіло танцівників до виконання складних рухів або трюків, невраховані вікові та психофізіологічні особливості виконавців, швидкий перехід від простих і легких рухів до виконання складних, є першочерговим для майбутніх учителів хореографічного мистецтва.

Заняття партерним тренажем запобігають розвитку зайвої рельєфності м'язів. Під час роботи на підлозі зникає навантаження на хребет, надмірне напруження м'язів, у результаті вони краще забезпечуються киснем, у них підвищується вміст продуктів обміну речовин. Досягається головна мета партеру чи розтяжки – розслаблення, адже розслаблені м'язи еластичніші, в них рідше виникає біль, отже, вони менше травмуються. Партерний тренаж є надійним профілактичним засобом від перенавантажень дихального й опорно-рухового апарату та запобігає травматизму танцівників (Пархоменко, 2016: 4).

Таким чином, заняття партерним тренажем є основою в процесі підготовки хореографів у педагогічних закладах вищої освіти та сприяють успішному опануванню класичним, народно-сценічним, бальним і сучасним танцем. Однак із виникненням нових напрямів хореографічного мистецтва постає завдання осучаснення процесу підготовки майбутніх хореографів. Для цього насамперед слід актуалізувати педагогічні принципи організації занять з партерного тренажу для студентів педагогічних закладів вищої освіти.

На основі аналізу наукових досліджень з питань проведення партерного тренажу на заняттях у педагогічних закладах вищої освіти виокремлено низку принципів, які, на наше переконання, забезпечують високий рівень підготовки студентів хореографічних спеціальностей, а саме: *принцип поєднання традицій і новаторства; принцип системності та послідовності навчання;*

принцип руху від простого до складного; принцип поєднання вербальних і невербальних факторів впливу; принцип наочності; принцип індивідуалізації та диференціації; принцип багаторазового повторення та варіативності; принцип міцності знань і вмінь; принцип міжпредметних зв'язків.

Так, відповідно до *принципу поєднання традицій і новаторства* для підвищення ефективності педагогічного процесу варто особливу увагу приділяти турботливому ставленню та збереженню культурної спадщини людства. Саме хореографічна спадщина дає поштовх до творчості, тоді як новаторство виражається через осмислення та узагальнення попереднього досвіду, його синтез у нове. Реалізація зазначеного принципу полягає в дослідженні та вивченні здобутків видатних науковців, педагогів і практиків хореографічного мистецтва, в організації відкритих занять із дисциплін професійного спрямування у форматі творчих показів, іспитів-концертів та інших способів опанування творчою спадщиною. Навчаючи мистецтва, педагог повинен володіти ґрунтовними знаннями про традиції, одночасно працюючи над оновленням танцювальних форм і стилів. Прикладом цього є модернізація класичних стилів, на основі яких створено абсолютно нові напрями хореографії, що неабияк оживило сучасне хореографічне мистецтво, відкривши нові можливості для розвитку танцю, але забезпечивши збереження взаємозв'язків із їхніми джерелами.

Принцип системності та послідовності навчання зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності особистості. Він вимагає безперервності, суворості і правильної структури побудови всього процесу навчання мистецтва танцю. Тільки за умов поступового ускладнення педагогічних завдань можна домогтися міцних знань та вмінь, набути необхідних практичних навичок (Карпенко, 2015: 3).

Побудова занять з партерного тренажу на засадах принципу системності реалізується на основних етапах розвитку знань, вмінь, навичок, починаючи від формування основ хореографічної грамотності через дотримання правильної танцювальної постави до усвідомлення основних правил і закономірностей хореографії та застосування отриманих навичок в елементах виконання класичного, народного, сучасного танцю тощо.

Близьким до принципу систематичності й послідовності у хореографічній освіті вважається *принцип руху від простого до складного*, відповідно до якого освітній процес із партерного тренажу повинен дотримуватися чіткої хронології підвищення складності завдань, а вивчення нового

матеріалу має базуватися на раніше засвоєних знаннях. Таким чином, кожен новий хореографічний елемент є основою для наступного й містить складники попередніх вправ. А. Пилипенко у своїх дослідженнях зазначає, що цей принцип базується на поступовому й рівномірному розвитку знань та вмінь студентів і вимагає організації послідовного вивчення танцювальних вправ у порядку нарощування складності структурних елементів (Пилипенко, 2013: 5). Однак існує й інша думка науковців, які визначають два взаємопов'язані вектори реалізації цього принципу в освітньому хореографічному процесі. Зокрема, це може бути варіант ускладнення техніки виконання вивченого матеріалу або ж збільшення кількості структурних елементів композиції (Хе Сюефей, 2017: 8). Очевидно, що кожен із способів упровадження досліджуваного принципу забезпечує вдосконалення танцювальної діяльності й формування творчих умінь та всебічну підготовку студентів хореографічних спеціальностей.

Поділяємо думку вчених щодо доцільності словесного супроводу й підкріплення обговоренням показу правильного виконання практичних вправ із партерного тренажу. Це передбачено *принципом поєднання вербальних і невербальних факторів впливу*. Звернемося до думки В. Волчукової, яка слушно зазначила: «слово, якщо воно логічно звернене до мистецтва володіння танцем, до його суті й змісту, інколи буває сильнішим за будь-який показ» (Волчукова та ін., 2013: 2). Водночас заняття з партерного тренажу не повинні супроводжуватися лише вербальними засобами, оскільки без використання наочних прийомів, що висвітлюють практичний досвід, знання не будуть повноцінними. Тому процес навчання з партерного тренажу повинен взаємодоповнюватися вербальними й невербальними компонентами, що забезпечить всебічне засвоєння навчального матеріалу. Науковці наголошують, що не варто недооцінювати словесні чи наочні методи навчання, лише їх пропорційне поєднання забезпечить успішне вивчення хореографічних творів.

Принцип наочності під час організації партерного тренажу вказує не на ілюстративність процесу, а на безпосереднє його сприйняття. Кожен елемент заняття демонструється викладачем у завершеному вигляді і тільки потім розкладається на компоненти. Вивчивши рух поетапно, його виконують у завершеному вигляді, відпрацьовуючи манеру і стиль виконання. Принцип наочності також реалізується в процесі спостереження за власним виконанням руху в дзеркалі. Керуючись зоровою пам'яттю, студенти звіряють

точність виконуваного руху, положення ніг, рук, голови, корпусу в просторі, напрям руху, створюваний рухом образ. Аналіз свого відображення в дзеркалі є засобом самоаналізу, що дозволяє виявляти неточності у виконанні рухів без супроводу викладача. Вважається, що знання і вміння, засновані на спостереженнях, є більш глибокими і міцними. Тому суворе дотримання вимог принципу наочності на заняттях із партерного тренажу є однією з необхідних умов успішності навчального процесу (Карпенко, 2015: 3).

Особливе місце в системі навчання з партерного тренажу займає *принцип індивідуалізації та диференціації*, основне завдання якого полягає у врахуванні особливостей кожного студента, використанні індивідуальних форм і методів навчання, відповідно до індивідуальних можливостей танцівників. Неправомірно висувати однакові вимоги до всіх, тому що результати рухових проявів залежать від психологічних, фізіологічних, антропометричних особливостей. Тому реалізація цього принципу потребує розробки системи організації навчання з партерного тренажу, за якої забезпечується повноцінний та всебічний розвиток здібностей, умінь і навичок здобувачів освіти у гармонії з розвитком їхньої фізичної активності через застосування методів педагогічного впливу, зорієнтованих на емоційні, фізичні й рухові особливості індивіда.

Якщо говорити про організацію занять з партерного тренажу в педагогічних закладах вищої освіти, то доцільним буде не лише приділити увагу врахуванню в процесі навчання індивідуальних можливостей студентів, але й забезпечити активний вплив на формування їхнього особистісного хореографічного досвіду, поступовість формування професійних знань, умінь, навичок, максимальний розвиток природних здібностей кожного.

Принцип *багаторазового повторення та варіативності* під час занять з партерного тренажу має на меті поступове формування рухових умінь та спеціальних навичок завдяки багаторазовому повторенню матеріалу. Визначальною умовою реалізації цього принципу є регулярне відтворення здобутих знань, а не тоді, коли виявилася прогалина у вивченому матеріалі (Пилипенко, 2013: 5). У такий спосіб забезпечується і виховна функція, оскільки впровадження принципу привчає студентів до регулярної та систематизованої роботи з партерного тренажу. Водночас варто зважати на характер і кількість не тільки повторень, але й інтервалів відпочинку між ними. Доцільна кількість повторень визначається завданнями навчання, складністю й обсягом навчального матеріалу, рівнем підготовленості студентів, доскона-

лістю методики навчання з партерного тренажу, а також тривалістю занять та їх кількістю впродовж навчального року.

Акцентуємо увагу на тому, що викладач на заняттях із партерного тренажу повинен стежити за правильністю виконання рухів під час їх повторень і в разі виявлення помилок якнайшвидше їх усувати, оскільки вони найбільше заважають навчанню. Якщо постійно з'являються одні й ті ж помилки, то розучування краще припинити, інакше повторені багато разів помилки стануть автоматизованими. Окрім цього, разом із повторюваністю танцювальних елементів важливу роль відіграє варіативний складник, тобто необхідність внесення в знайомий компонент елементів новизни, висунення нових вимог й умов виконання танцювальних рухів, динамічність навантажень і розмаїтість їх застосування, постановка нових завдань.

Хореографічні знання та вміння, яких студенти набувають на заняттях із партерного тренажу, вимагають закріплення, в інакшому разі, вони втрачають свою виразність. Тому процес навчання студентів на заняттях із партерного тренажу завжди будується на *принципі міцності знань і умінь*. Цей принцип дозволяє оцінити кінцевий результат навчання, який відображає готовність студента до самостійної хореографічної діяльності, про що може свідчити достатня тривалість збереження засвоєних хореографічних знань і умінь; здатність використання їх у потрібний час за різних умов, а також у поєднанні з раніше набутими знаннями та вміннями; забезпечення необхідних передумов для подальшого оволодіння складнішим навчальним матеріалом.

Принцип *міжпредметних зв'язків* на заняттях із партерного тренажу реалізує культурологічний підхід до навчання хореографії. Навчальний процес має складатися таким чином, щоб дисципліни освітньої програми підготовки майбутніх хореографів взаємодоповнювали одна одну, спеціальні предмети вивчалися в тісному поєднанні з навчальною інформацією таких дисциплін, як філософія, педагогіка, психологія, література, етика й естетика, культурологія, іноземна мова тощо. Слід зазначити, що основна термінологія класичного та народно-сценічного танців – французька, бальної хореографії – англійська, тому студентам необхідні знання іноземної мови. Для більш повного розуміння методики виконання рухів, комбінацій потрібні знання анатомії та фізіології людини. Для складання танцювальних творів педагог має володіти основами музичної грамоти, а щоб зміст танців був цікавим, сюжет

постановник знаходить у літературі та представляє його у вигляді лібрето хореографічного твору. Яскраво розкривати художній образ у танці педагогу-хореографу допомагає образотворче мистецтво – створення костюмів і сценографії.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження засвідчує доцільність формування цілісної системи взаємозалежних принципів проведення партерного тренажу для студентів педагогічних закладів вищої освіти, оскільки така організація

процесу навчання покликана оптимізувати перебіг процесуального та змістового складника навчальної діяльності. Окрім цього, творчий підхід до реалізації виокремлених принципів, відповідно до умов навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечує ефективність усього процесу навчання з партерного тренажу. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у глибшому вивченні системи принципів партерного тренажу в умовах різноманіття методик сучасної хореографічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисов А. Психолого-педагогические аспекты подготовки педагога-хореографа : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2001. 233 с.
2. Методика роботи з хореографічним колективом. Основи курсу : навчально-методичний посібник / В. Волчукова та ін. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. 47 с.
3. Карпенко В., Карпенко И., Стручкова С. Дидактические принципы в системе хореографического воспитания. *Апριοіри. Серія «Гуманитарные науки»*. 2015. № 6.
4. Пархоменко О. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
5. Пилипенко А. Конкретизація педагогічних принципів у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. № 1 (1). С. 63–73.
6. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 234 с.
7. Тодорова В. Концепція хореографічної підготовки у спорті. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2017. № 2 (28). С. 43–50.
8. Хе Сюефей. Методика вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії. *Естетика й етика педагогічної дії* : збірник наукових праць. 2017. № 15. С. 132–140.

REFERENCES

1. Borysov A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki pedagoga-horeografa [Psychological and pedagogical aspects of training a teacher-choreographer]. *Dyss. kand. psykhol. nauk* : 19.00.07. Samara, 2001. 233 s. [in Russian].
2. Volchukova V., Buhaiets N., Limanska O., Tishchenko O. Metodyka roboty z khoreorafichnym kolektyvom [Methods of working with a choreographic team]. *Osnovy kursu : navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. 47 s. [in Ukrainian].
3. Karpenko V., Karpenko I., Struchkova S. Didakticheskie printsipy v sisteme horeograficheskogo vospitaniya. *Апριοіри. Seriya "Humanitarnye nauky"*. 2015. № 6. [in Russian].
4. Parkhomenko O. Formuvannya baletmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv khoreorafii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of choreography skills of future teachers of choreography in the process of professional training]. *Avtoref. dys. kand. ped. nauk* : 13.00.04. Kyiv, 2016. 20 s. [in Ukrainian].
5. Pylypenko A. Konkretyzatsiia pedahohichnykh pryntsyviv u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv khoreorafii [Concretization of pedagogical principles in the professional training of future teachers of choreography]. *Aktualni pytannia mystetskoї osvity ta vykhovannia*. 2013. № 1 (1). S. 63–73 [in Ukrainian].
6. Rostovskiy O. Pedahohika muzychnoho sprymannia : navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogy of musical perception: a textbook]. Kyiv : IZMN, 1997. 234 s. [in Ukrainian].
7. Todorova V. Kontseptsiiia khoreorafichnoi pidhotovky u sporti [The concept of choreographic training in sports]. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport*. 2017. № 2 (28). S. 43–50 [in Ukrainian].
8. Khe Siuefei. Metodyka vdoskonalennia muzychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv khoreorafii [Methods of improving the musical training of future teachers of choreography]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii : zbirnyk naukovykh prats*. 2017. № 15. S. 132–140 [in Ukrainian].

УДК 378:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-9>

Зоя ЦИБУЛЬНИК,

orcid.org/0000-0003-2048-6522

викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(Полтава, Україна) *tsybulnyk7@gmail.com*

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СЛУХУ НА СОЛЬФЕДЖІО В КОНТЕКСТІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

У статті проблема розвитку музичного слуху розглядається з точки зору взаємодії різних навчальних дисциплін у ВНЗ, а також взаємодії форм роботи на сольфеджіо. Література за цим питанням об'ємна і різноманітна, однак здебільшого вона стосується початкових етапів навчання школярів. Щодо різновидів напрямів роботи на сольфеджіо у майже сформованих музикантів і найтонших нюансів звукоутворення, пов'язаних з особливостями музичних інструментів, стилів композиторів, історичних епох, – кількість видань обмежена. Тому приклади аналізу інтонацій скрипки, валторни, оркестрового звучання на сольфеджіо є доречним і доцільним, якщо йдеться про найвищий ступінь якості музичного слуху. Також важливі зв'язки між такими дисциплінами, як історія музики, гармонія, інструментування, ансамбль, оркестр і, звісно, сольфеджіо.

Точний і фаховий рівень створення музичних образів студентами на сцені залежить не стільки від інтенсивності багатогодинних тренувань, пов'язаних із грою на своїх інструментах, скільки від придбаного «багажу» на заняттях з сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів тощо.

Залучення на заняття з сольфеджіо виконавців на різних музичних інструментах з метою розвитку тембрового слуху є окремим видом роботи, що значно розширює межі уявлень студентів про музичне різнобарв'я. Також використання сучасних досягнень у галузі комп'ютерних технологій дає поштовх для розвитку фантазії і навіть композиторської творчості.

Один із найскладніших видів роботи для розвитку мислення – поліфонічне сольфеджіо. Здатність одночасно слухати вертикаль, інтонувати ритмо-мелодичну лінію, відповідати стилю композитора, відчувати образно-емоційний склад твору, працювати в команді з'являється поступово, але завжди піднімає рівень слухових напрацювань студентів на вищій щабель.

На сцені майбутні професійні музиканти кожним своїм звуком ілюструють не тільки власний характер, темперамент, коло інтересів і багаж знань, але й всі надбання з гармонії, сольфеджіо, музичної літератури, живопису, скульптури, а також художній досвід всіх попередніх поколінь.

Ключові слова: сольфеджіо, музичний слух, образно-емоційний склад, інтонації, слухові усвідомлення.

Zoya TSYBULNYK,

orcid.org/0000-0003-2048-6522

Lecturer at the Department of Musical Arts

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Poltava, Ukraine) *tsybulnyk7@gmail.com*

DEVELOPMENT OF MUSICAL HEARING AT SOLFEGGIO IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS

The article addresses the problem of musical hearing development from the point of view of the interaction of various disciplines in institutions of higher education, as well as forms of work on solfeggio. The literature on the subject is extensive and diverse. However, for the most part, it touches on the initial stages of students' learning. The number of publications considering various directions of solfeggio work in established musicians, subtle nuances of sound production associated with the characteristics of musical instruments, styles of composers, historical periods is limited. Therefore, examples of analysis of intonations of violin, horn, orchestral sound on solfeggio are relevant and important when it comes to the highest quality of musical hearing. The connections between disciplines are crucial: music history, harmony, instrumentation, ensemble, orchestra, and solfeggio.

The precise and professional level of musical images creation by students on the stage depends not so much on the intensity of training on their instruments, but on the acquired “baggage” in solfeggio classes, harmony, analysis of musical works, etc.

Involving performers in solfeggio lessons on various musical instruments to develop timbre hearing is a separate type of work that significantly expands the boundaries of students' ideas about musical diversity. Moreover, the use of modern advances in computer technology gives way to the further development of imagination and composition.

One of the most difficult types of work for the development of thinking is polyphonic solfeggio. The ability to simultaneously listen to the vertical harmony, intone the melodic line, match the style of the composer, feel the image

and emotional composition of the piece, and work in a team develops gradually. But it always raises the level of auditory experience of students to a higher level.

On the stage, future professional musicians with each sound illustrate not only their own personality, temperament, interests, and knowledge, but also the achievements of harmony, solfeggio, music literature, painting, sculpture, and artistic experience of all previous generations.

Key words: *sofeggio, musical hearing, image-emotional composition, intonations, auditory awareness.*

Постановка проблеми. Музичний слух, як вважають дослідники, формується найчастіше в учнів початкових закладів мистецької освіти (ДМШ, музичні училища тощо). Дійсно, цьому немає заперечень. Але якісно слухові уявлення про елементи музичної мови, а також способи відтворення голосом або на інструментах можуть змінюватись і протягом навчання студентів у ВНЗ, і впродовж всього життя. Важливість дисципліни сольфеджіо, де відбувається навчання слуховим усвідомленням елементів музичної мови, на наш погляд, не повною мірою оцінена. На всіх етапах музичної освіти сольфеджіо є своєрідним стрижнем у його багатоступеневій ієрархічній природі. Саме на цих заняттях виховуються навички з засвоєння «нових» інтонацій, вправи для швидкого вивчення уривків з незнайомих творів, відчуття квадратності і неквадратності метричних побудов, подолання ладової інерції тощо.

Аналіз досліджень. Література з питань викладання сольфеджіо та інших музично-теоретичних дисциплін здебільшого стосується початкових етапів навчання майбутніх музикантів. В Україні фундаментальних методичних досліджень з викладання сольфеджіо у ВНЗ практично немає. Відомі роботи часів Радянського Союзу, якими досі користуються вчителі у школах. Найбільш поширені – видання, де зібраний «багаторічний досвід роботи» (Давидова, 1970: 13). Однак не секрет, що й у «вишах» рівень студентських досягнень у виконанні творів на музичних інструментах часто вищий, ніж в сфері знань з сольфеджіо, гармонії, поліфонії тощо. В наш час ці предмети, як навчальні дисципліни, переживають справжню кризу. В країнах західної Європи і в Сполучених Штатах Америки більшість населення взагалі не знайома зі значенням слова «сольфеджіо», в Україні та СНД навіть у провідних закладах мистецтва успішність студентів зі спеціальності значно вище, ніж в сфері гармонії та інших музично-теоретичних дисциплін.

Мета статті – розглянути деякі аспекти і форми роботи на сольфеджіо, які тісно переплітаються з іншими обов'язковими дисциплінами вищів, показати їх незамінність і неможливість становлення справжніх музикантів без глибоких знань та слухових уявлень.

Виклад основного матеріалу. Сольфеджіо – дисципліна «багатогалузева», широка, із численними напрямками розвитку вмінь та навичок, методів опрацювання вправ і цілих творів. Адже вміння елементарно прочитати ноти, усвідомити логіку руху акордових послідовностей, відчути жанрово-стильові особливості твору – чи не найкращий показник рівня музичної грамотності загалом. Як показує практика, саме цей рівень дає змогу виконувати музичні твори на порядок яскравіше, більш точно і фахово. Відсутність належних знань з суміжних дисциплін заважає швидкому розширенню репертуару, повному заглибленню в сутність стильових та образно-емоційних якостей творів композиторів, подальшому творчому зростанню студентів. Сучасна методика виховання музикантів передбачає, що сольфеджіо – це не тільки спів по нотах. Перспективи розвитку гармонічного, поліфонічного, тембрового, ритмічного сольфеджіо з включенням елементів історичного та стильового напрямку і вивчення окремих якостей музики ХХІ століття – саме до такого «багатогалузевого» навчання повинні прагнути у вищих навчальних закладах сфери мистецтва.

Розвиток мелодичного та гармонічного слуху, разом із набутими знаннями з гармонії, поліфонії, інструментознавства, аналізу музичних творів, впливають на рівень виконавської майстерності студентів і музикантів різного віку. Активізація виховання внутрішнього слуху, уявлення деталей гармонічних організацій, музичної пам'яті – робота, яка повинна йти систематично як у дітей, так і в досвідчених музикантів. Так, у наш час є велика кількість методичних досліджень щодо способів формування і вдосконалення як мелодичного, так і гармонічного видів слуху. Кожен напрям має різні погляди на почергову роботу з цього приводу. Але, на наш погляд, тільки нероз'ємне поєднання навичок з вокального інтонування, гармонічного аналізу та знань з інших музично-теоретичних дисциплін допомагає:

- загостренню, точності інтонування під час співу або гри;
- розумінню логіки гармонічного розвитку;
- свідомому аналізу музичних творів;
- глибині відчуття сприймання музики.

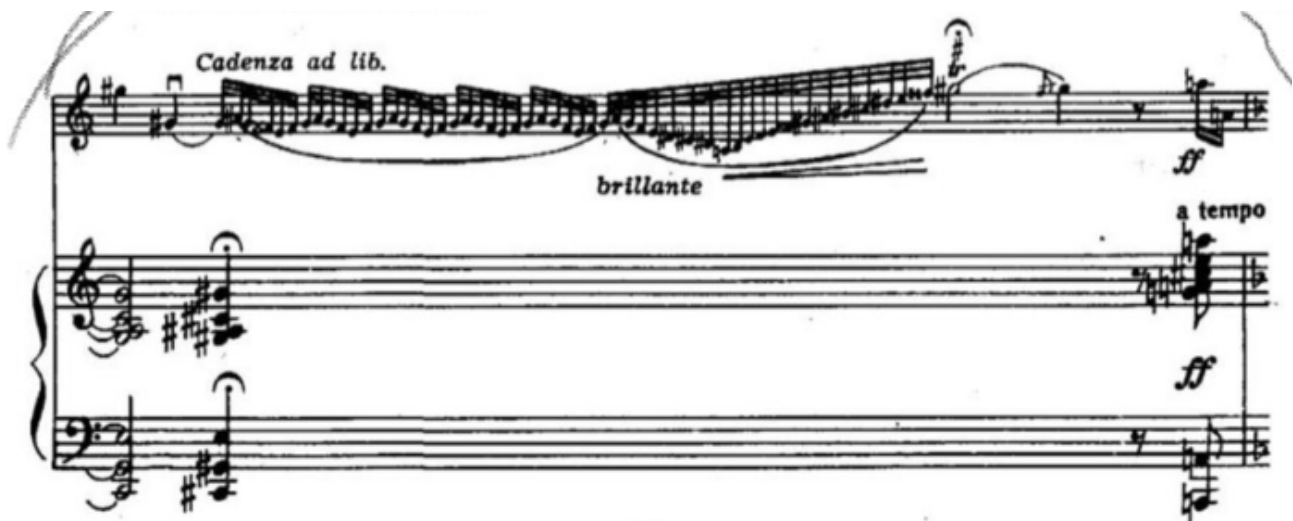
Інтонування творів, які виконуються студентами, є сукупністю не тільки багаточасових тренувань на заняттях зі спеціальності та в процесі домашньої роботи над творами, а й результатом набутих знань і вмінь на сольфеджіо, гармонії тощо. Є багато різних способів прискорити та вдосконалити процес зближення різних форм роботи над заглибленням у сутність образно-емоційного стану кожного музичного твору. Один із них – вводити в перелік форм роботи для співу, наприклад, на сольфеджіо, окрім стандартних вправ, що мають на меті усвідомлення і закріплення певних елементів музичної мови, ті твори, що вивчаються зараз кожним студентом, як матеріал для виконання на своєму інструменті.

Як приклад роботи над усвідомленням нюансів інтонування хроматичних допоміжних звуків з гострим тяжінням альтерованих нестійких ступенів у стійкі наведемо уривок з п'єси А. Крейслера «Циганка» (Приклад 1):

Цей приклад ілюструє типові інтонації, що зустрічаються в місцях з показом віртуозних можливостей інструменту і самого виконавця надзвичайно часто. Але попри типовість таких «міні-каденцій», існує проблема не зовсім точного інтонування на інструментах без фіксованої висоти звуку (струнні, духові та інші). Йдеться про загострення ладових тяжінь, коли півтонові відстані скорочуються (якщо нема унісону з темперованим фортепіано). Перехід звуку «соль-дієз» в «ля», підкреслений через фермату, трель і, власне, яскравий пасаж, – це саме той випадок. Викладач класу скрипки повинен донести до вихованця, що тут «соль-дієз» є вищим, ніж аналогічний з іншої п'єси, що виконує роль, скажімо, тоніки. Деякі учні можуть не розуміти,

нащо грати «фальшиво»? Лише ті, які досконало стараються вивчити нюанси звуковисотних співвідношень ладової системи мажоро-мінору, навіть без уточнень викладачів-інструменталістів, вірно виконають подібні риси мелодичних ліній завдяки курсам з музично-теоретичних дисциплін. Адже саме на заняттях з сольфеджіо поступово учні та студенти засвоюють забарвлення «високого» третього ступеню мажору, «низького», «темного» терцієвого тону мінорного тризвуку, «найвищого» – сьомого ступеню гармонічного мінору тощо, що відрізняються від абсолютної висоти звуків. Особливо це стосується альтерованих ступенів ладу або тих, що несуть навантаження як модулюючі. Через брак часу і програмне перенасичення далеко не завжди вдається досконало донести інформацію про те, як саме на практиці використати знання з ладових співвідношень ступенів (особливо це стосується хроматики). Тому єдиний спосіб – спробувати відчутти і закріпити в свідомості різницю між «високими», «низькими», «середньо-стійкими» звуками прямо на сольфеджіо, з використанням гри на скрипці, трубі чи саксофоні самими студентами. Як «закріплення» цих нюансів, на наш погляд, може виступати мелодична лінія концертного етюду композитора А. Янкелевича для валторни і фортепіано (Приклад 2):

На перший погляд цей твір абсолютно «не підходить» як вправа для співу на сольфеджіо. Але, окрім гострих тяжінь хроматичних допоміжних, якщо взяти для слухового аналізу гармонічний супровід твору та «задіяти» знання з гармонії стосовно неакордових та альтерованих звуків, цей музичний матеріал виявиться винятково корисним і цікавим для студентів.



(Приклад 1)

Тема головної партії Концерту для скрипки з оркестром А. Хачатуряна – ще один приклад абсолютно «ненормативного» матеріалу для співу на сольфеджіо. Але який сплеск емоцій та яка цікава музика для набуття нових навичок із слухового аналізу, для подолання труднощів в аспекті розуміння гармонічних засобів, де блискавично змінюються тональні орієнтири, фактурні, динамічні й метроритмічні якості! Навіть якщо десятків разів учні чули цю неймовірну музику – кожен

відкриє щось нове, коли проаналізує і акценти, і соковиті акордові барви, і звивисті лінії пассажів. Тому ясно, наскільки важливо для викладача бескінечно шукати новий матеріал для диктантів, слухового аналізу, співу та творчих завдань. І бажано розширювати рамки вправ за рахунок високохудожніх творів, які, на перший погляд, здаються занадто складними і абсолютно «не підходять» для будь-яких форм роботи на уроках з сольфеджіо (Приклад 3).

The image shows a musical score for a violin and piano. The violin part consists of two staves with a treble clef and a common time signature. It features a series of triplet eighth notes. The piano accompaniment is shown in grand staff notation (treble and bass clefs) with a common time signature. The tempo is marked 'Allegro vivo' and the dynamics include 'p'.

(Приклад 2)

The image shows a musical score for a violin and piano. The violin part consists of two staves with a treble clef and a common time signature. It features a series of eighth notes with a marcato marking. The piano accompaniment is shown in grand staff notation (treble and bass clefs) with a common time signature. The tempo is marked 'f marcato' and the dynamics include 'p' and 'cresc.'.

(Приклад 3)

Інший приклад – тема побічної партії з того ж концерту для скрипки з оркестром (А. Хачатурян). Одна з багатьох чарівних мелодій, які приємно сприймаються навіть несподіваним слухом і легко співаються. Але наскільки далеким від примітивного є постійне повторення єдиної ноти «до-дієз», замріяної і високої! Набуваючи професіоналізму, майбутні музиканти повинні не тільки відчувати емоційну піднесеність, а й пояснити цю красу і з погляду логіки і науки: забарвлення новими гармонічними фарбами кожної «довгої» ноти, синкопований остинатний бас, примхливий ритмічний малюнок мелодії – всі три пласти мають свою виразну функцію. Вони були б різноманітними навіть якби виконувались не оркестром, а на будь-якому клавішному інструменті або у вокальному ансамблі. Адже для інтонування сольної і в ансамблі можуть бути принагідними як вправи-формули, так і художні твори. Природно, що викладачеві сольфеджіо «не цікаві» прекрасні голосові дані студентів, які навчаються на факультетах академічного або естрадного співу. Незрівнянно ціннішим є розвинутий внутрішній гармонічний і мелодичний слух, почуття ритму, вміння запам'ятати, відтворити голосом або на інструменті, записати потрібний фрагмент тощо. Ансамблевий спів на сольфеджіо передбачає здатність створити «макет» музичної побудови, без вивчення кожної мелодичної лінії або кожного акорду окремо, без нескінченного повторювання дрібних мотивів, обговорення динаміки, характеру. Тим не менш, після короткого уявлення партитури внутрішнім слухом або після написання диктанту багатоголосся повинно прозвучати. Це складно, але якщо вірно оцінювати можливості колективу сольфеджистів і підбирати музичний матеріал таким чином, щоб підготувати студентів до подібних завдань, цілком можливо (Приклад 4).

Поступово підвищувати рівень складності інтонаційних та слухових вправ – велике мистецтво кожного педагога. Але бувають моменти, коли заради знайомства з високохудожніми зразками музичного мистецтва вибирають твори, що не зовсім відповідають програмним вимогам, але розширюють музичний кругозір студентів або дають змогу по-іншому поглянути на вже знайомий витвір улюбленого майстра певного жанру.

Щодо вправ підвищеної складності для інтонування і також для аналізу – це передусім музика сучасних композиторів. Розширення меж тональності і функціональної системи в музиці ХХ–ХХІ століть – проблема вивчення сотень високопрофесійних дослідників. Безліч книжок і наукових робіт надруковано про ту чи іншу ступінь «відходу» від «святого святих» – тонального центру з його незмінними, універсальними переплетіннями тяжіння, що викарбовувались століттями в музиці композиторів-класиків. В аспекті музичних відкриттів своєрідним проривом є постать Є. Станковича. Серед багатьох українських митців він особливо тонко відчув подих часу з його несподіваними й часом несамовитими подіями. Яскравий приклад його творчості – Симфонієтта. Сміливі рухи мелодичного малюнку зі швидкими широкими ходами на несподівані інтервали: їх важко відтворити голосом. Оскільки одночасно з неокласичними рисами стикаються «надсучасні», коли тональний центр часто зміщується, звичні інтонації «ламаються» непередбачуваними дисонантними барвами. Такі новаторські дисонантні ладогармонічні засоби важко сприймаються несподіваним слухачем, їх також не легко виконувати й аналізувати. Тим цікавіше для студентів спробувати не тільки прослухати, не тільки зіграти, але й проспівати, усвідомити щось абсолютно нове для сольфеджування. Як приклад наведемо уривок з побічної партії (Приклад 5):



(Приклад 4)

Подібні твори, вивчені не тільки на історії музики, але проспівані на сольфеджіо, сприяють розширенню інтонаційно-слухового багажу студентів. «Одночасно із опануванням інтонаційних особливостей <...> відбувається почуття побудови музичних творів від сприймання окремого мотиву, фрази до класичного періоду» (Єпімахова, 2014: 10). Окрім цікавої мелодики, що часом «перевертає» уявлення про тональну ладову систему, надважливим є розуміння «нових» акордових структур. Кластери, акорди із заміненними або добавленими тонами, різновиди суто дисонантних вертикальних побудов також потребують ретельного вивчення в межах сольфеджіо. Адже тритони і септими як головні ладові орієнтири давно зайняли міцні позиції в сучасній музиці, але і досі здебільшого важко сприймаються слу-

хачами. Ладові структури з «перекресленнями» звичних спокійних терцієвих акордів вкупі з метроритмом підвищеної складності – гострий відгук музики нашого часу. Яскравим прикладом використання квартакордів як основних сегментів для «будівельного матеріалу» музичної тканини є фрагмент з Сонати для труби і фортепіано Пауля Хіндеміта. Наче навмисне для співу на сольфеджіо композитор виписав основні гармонічні структури (де переважають кварта, септими і малі секунди) в розгорнутому вигляді (верхня строчка у партії фортепіано) Приклад 6:

Таким чином, наголошуємо, що емоційний відгук на найменшу музичну побудову потрібно виховувати постійно: працюючи над розвитком почуття ритму, пам'яті, будь-якого з компонентів музичного слуху (мелодичного або гармоніч-



(Приклад 5)

(Приклад 6)

ного), вивчаючи види контрапункту, аналізуючи музичну форму тощо.

Темброве сольфеджіо передбачає залучення найрізноманітніших інструментів, звучання яких має на меті не тільки «відірвати» слух від традиційного тембру фортепіано, але й розширити діапазон знань студентів відносно репертуару, технічних можливостей та особливостей різних інструментів. Працювати в напрямку розвитку тембрового слуху необхідно і корисно одночасно з роботою над нюансами висотного інтонування. Широкий спектр тембрового різнобарв'я, градації звуків, пов'язані з регістровими та динамічними якостями, поєднання та співставлення різних тембральних фарб, взаємодія можливостей тембрів з іншими засобами музичної виразності (ритміка, мелодичний малюнок тощо) – все це потребує обговорення, усвідомлення й аналізу на конкретних прикладах. Ідеально, коли є можливість запросити на урок сольфеджіо струнний квартет, ансамбль з духових інструментів, народний ансамбль тощо. Але в наш спресований час швидше доводиться користуватись більш простими засобами. Так, практично всі сучасні гаджети оснащені додатками з фортепіанною клавіатурою і широким переліком електронних імітацій акустичних інструментів. Диктант або приклад для гармонічного слухового аналізу легко може «зіграти» комп'ютер або телефон, успішно з кожним заняттям нарощуючи кількість тембральних фарб, порушуючи обмеженість «одним-єдиним» фортепіано.

Впровадження електронної музичної апаратури може кардинально змінити уявлення студентів про можливості мелодико-ритмічних та гармонічних структур в музиці. Інноваційні технології, без яких у сучасному світі ніяк не прожити і які так близькі і зрозумілі нинішньому поколінню, розширюють «кордони» ритмо-мелодичних та гармонічних формул. Під час набору вигаданого нотного тексту і його прослуховування з'являються нові можливості для студента. Найчастіше проявляється прагнення до суто інструментальних мелодій, які практично неможливо відтворити голосом, адже «надскладні» ритмічні побудови в купі з «ненормативними» інтонаційними зворотами не завжди доступні для співу. Одночасно з розвитком фантазії засвоюються правила нотного запису, формуються навички «передчуття» імпровізаційних малюнків, виключаються психологічно складні моменти для невпевнених у собі студентів. Навіть більше, можливість внутрішнім слухом уявити надскладні варіанти ритмічних ліній або прослухати мелодичні звороти, які не вдається інтонувати голосом, дають справжню насолоду студентам від досягнутого «нового» здобутку (Приклад 7).

Фантазія наших учнів подекуди набагато ширша й вища, ніж ми вважаємо. Навіть слабші, які повільно засвоюють інтонаційний матеріал і мають не дуже жваву пам'ять, можуть вигадувати такі нескінченно різноманітні варіанти ритмоутворень, які не кожен з викладачів зміг би написати (Приклад 8).



(Приклад 7)



(Приклад 8)

Зазвичай робота з електронною апаратурою нерозривно пов'язана з творчими вправами на сольфеджіо. Психологічна свобода, впевненість і сміливість – це риси, які незмінно супроводжують справжній потяг студентів до творчості. Навіть найпростіші завдання – дописати до закінчення мелодію, придумати гармонічний супровід, змінити фактуру, ускладнити ритмо-інтонаційний малюнок, знайти нові ладові барви – мають величезну розвиваючу роль. Творчі вправи в ідеалі потрібно використовувати під час роз'яснення і закріплення кожної нової теми. Вони допоможуть і в читанні з листа, і в написанні диктантів, і в решті слухових та інтонаційних вправ. А коли студенти придуть до більш важливої мети – створення певних образів й емоцій (при мінімумі засобів) у своїй творчості – це буде найвище досягнення.

Зв'язок між набутими знаннями і здатністю творчо мислити найбільш яскраво може активізуватися в процесі роботи в сфері поліфонічного сольфеджіо. Саме тут у найбільш «концентрованому» вигляді одночасно проявляються вміння слухати вертикаль, інтонувати мелодичну лінію, відповідати стилю композитора, відчувати образно-емоційний склад твору, працювати в команді. Щоб виконувати фрагменти творів поліфонічного складу, потрібно навчитись утримувати в свідомості свою лінію з індивідуальним ритмомелодичним рельєфом, слухати іншу і визначати співвідношення між ними. Тут стануть у нагоді і навички з транспонування, і вміння запам'ятовувати невеликі побудови, і виховання в собі емоційного відгуку на музику. Насправді з елементами багатоголосся учні знайомляться ще в музичних школах. Це найпростіші зразки контрастної поліфонії, мелодії на фоні витриманого басу, діалогові форми в ансамбля. Тому не варто

сприймати двоголосні диктанти та приклади для співу на два голоси як вправи підвищеного рівня складності. Навіть студенти з не найвищими досягненнями в сфері базових знань з сольфеджіо повинні використовувати свої ресурси, щоб намагатися подолати труднощі різних складів музики.

Висновки. Дійсно, заняття з сольфеджіо, гармонії, поліфонії або аналізу музичних форм повинні поєднувати в собі елементи літератури, культурології, театру, архітектури, скульптури тощо. Під час виходу на сцену майбутні професійні музиканти кожним своїм звуком ілюструють не тільки власний характер, темперамент, коло інтересів і багаж знань, але й художній досвід всіх попередніх поколінь. За відсутності такого «багажу» випускники вищих навчальних закладів демонструють емоційну безбарвність, відсутність уявних образів, самої особистості. «На сучасному етапі розвитку музичної освіти актуальним є переосмислення сутності предмета «Сольфеджіо» як навчальної дисципліни та його навчально-виховних задач» (Спімахова, 2014: 10). Взаємне співвіднесення видів творчості веде до об'ємного, цілісного сприйняття прекрасного, а також до вміння максимально глибоко і яскраво відтворювати музичні образи. Природно, що художній смак у людини змінюється протягом всього життя. В цьому сенсі емоційно-естетичний вплив найбільш вдалих уроків є неоціненним. Всебічно освічені студенти (в майбутньому – професійні музиканти) – це ті, що виходячи за межі вищих навчальних закладів, вже мають великий досвід. Він важливий не тільки в плані виконання творів на сцені, але й у вивченні та аналізі стильових, історичних тенденцій музичної культури на різних заняттях, в тому числі й на сольфеджіо, адже без розвинутого гармонічного, тембрового, поліфонічного слуху становлення жодного музиканта неможливе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Б. Гармоническое сольфеджио. Москва : Музыка, 1975. 67 с.
2. Антків М., Міщук І. Сольфеджіо (триголосся). Львів : Сполом, 2009. 53 с.
3. Виноградов Г. Интонационные сложности в курсе сольфеджио. Москва : Музыка, 2008. 128 с.
4. Ладухин Н. 1000 примеров музыкального диктанта. Москва : Музыка, 1994. 64 с.
5. Мілка Є., Шевченко М. Гармонічне сольфеджіо. Київ : Музична Україна, 1978. 18 с.
6. Калугина М., Халабузарь П. Воспитание творческих навыков на уроках сольфеджио. Москва : Советский композитор, 1989. 66 с.
7. Павленко Т. Сольфеджіо на основі українських народних пісень. Київ, 2008. 111 с.
8. Ходоровська І. М. Збірник диктантів з сольфеджіо на матеріалі українського фольклору та музики українських композиторів : мультимедійний посібник. Київ, 2014. 47 с.
9. Спімахова О. Сольфеджіо на основі української народної пісні. Київ, 2014. 64 с.
10. Литвиненко А. І. Полтавщина: музична культура (XIX – початок XX століття). Київ, 2017. 56 с.
11. Абдуллина Г. В. Систематический курс занятий по сольфеджио : методическое пособие для музыкальных факультетов педагогических вузов. Санкт-Петербург : Композитор, 2004. 115 с.
12. Артамонова Е. Н. Сольфеджио: пособие по развитию гармонического слуха. Москва : Музыка, 1988. Вып.1. С. 36–42.
13. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. Москва : Музыка, 1970. 160с.
14. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. Москва : Музыка, 1980. 101 с.

REFERENCES

1. Alekseev B. *Garmonicheskoye solfedgio* [Harmonic solfeggio]. Moskva: Muzyka, 1975. 67 p.
2. Antkiv M., Mischuk I. *Solfedgio (tryholossia)* [Solfeggio (three voices)]. Lviv: Spolom, 2009. 53 p.
3. Vinogradov G. *Intonatsionnyie sloznosti v kurse solfedgio* [Intonation difficulties in the solfeggio course]. Moskva: Muzyka, 2008. 128 p.
4. Ladukhin N. *1000 primerov muzykal'nogo diktanta* [1000 examples of musical dictation]. Moskva: Muzyka, 1994. 64 p.
5. Milka Y., Schevchenko M. *Harmonichne solfedgio* [Harmonic solfeggio]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1978. 18 p.
6. Kalugina M., Khalabuzar' P. *Vospitaniye tvorcheskikh navykov na urokah solfedgio* [Education of creative skills in solfeggio lessons]. Moskva: Sovetskiy kompozitor, 1989. 66 p.
7. Pavlenko T. *Solfedgio na osnovi ukrayins'kykh narodnykh pisen'*. [Solfeggio based on Ukrainian folk songs]. Kyiv, 2008. 111 p.
8. Khodorkovs'ka I. M. *Zbirnyk dyktantiv z solfedgio na materiali ukrains'koho fol'kloru ta muzyky ukrains'kykh kompozytoriv* [The collection of solfeggio dictations based on materials of Ukrainian folklore and music by Ukrainian composers]: multymediynyi posibnyk. Kyiv, 2014. 47 p.
9. Yepimakhova O. *Solfedgio na osnovi ukrains'koyi narodnoyi pisni* [Solfeggio based on Ukrainian folk songs]. Kyiv, 2014. 64 p.
10. Lytvynenko A. I. *Poltavschyna: muzychna kul'tura (XIX –pochatok XX stolittia)* [Poltava region: musical culture (XIX – beg. XX century)]. Kyiv, 2017. 56 p.
11. Abdullina G. V. *Systematicheskyy kurs zaniaty po solfedgio* [Systematic solfeggio course]: metodicheskoye posobiye dlya muzykal'nykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2004. 115 p.
12. Artamonova Y. N. *Solfedgio: posobiye po razvitiyu garmonicheskogo slukha* [Solfeggio: Harmonic hearing development manual]. Moskva: Muzyka, 1998. Vyp.1. P. 36-42.
13. Davydova Y. V. *Metodika prepodavaniya solfedgio* [Methodology of teaching solfeggio]. Moskva: Muzyka, 1989. 101 p.
14. Utkin B. I. *Vospitaniye professionalnogo slukha muzykanta v uchilische* [The education of musician's professional hearing at high school]. Moskva: Muzyka, 1980. 101 p.

УДК 78.09 +784

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-10>**Наталія ШЕВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2983-7915*

кандидат мистецтвознавства,

икладач кафедри виконавського мистецтва

Навчально-наукового інституту мистецтв Державного закладу вищої освіти

«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(Івано-Франківськ, Україна) *natsheva83@gmail.com***Світлана ВИШНЕВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-5386-2307*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри виконавського мистецтва

Навчально-наукового інституту мистецтв Державного закладу вищої освіти

«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(Івано-Франківськ, Україна) *vushnevska_s@ukr.net*

СИНТЕЗ СПІВАЦЬКИХ МАНЕР У ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОГО ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЕКТИВУ (НА МАТЕРІАЛІ РЕПЕРТУАРУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО АКАДЕМІЧНОГО АНСАМБЛЮ ПІСНІ І ТАНЦЮ «ГУЦУЛІЯ»)

Синтез співацьких манер у сучасному вокально-виконавському просторі – доволі поширене явище, і практика професійних співаків, хорових колективів, ансамблів пісні і танцю є підтвердженням цього. У статті висвітлено основні стилістично-манерні напрями роботи соліста, артиста хору національного академічного Гуцульського ансамблю пісні і танцю «Гуцулія». За основу було взято нотний матеріал (обробки народних пісень, авторські композиції, вокальні фрагменти масштабних вокально-хореографічних композицій) та здійснено виконавський аналіз цих творів. Увагу акцентовано на манері співу, інтерпретованій виконавцями. У процесі такої творчої праці проявляється багатогранність звучання голосу вокаліста у межах не тільки академічного звучання, але й наближення, переключення до тембрової сфери народного виконавства.

Основною метою статті є представлення проблеми поєднання різних (у нашому разі народної та академічної) співацьких манер у контексті роботи професійного фольклорного колективу, аналіз творів, котрі вимагають тієї чи іншої звукової подачі, а також технічних складнощів, таких як: робота різних регістрів голосу, виконання відповідних кожній манері прийомів (мелізи, звукові ефекти тощо) З безлічі авторських творів, обробок народних пісень, вокальних частин композицій, котрі входять до репертуару ансамблю «Гуцулія», нами було вибрано такі твори, як: українська народна пісня в обробці П. Князевича «Вербовая дощечка», сл. Г. Ковалю, муз. Є. Козака «Вівчарик»; обр. П. Князевича «Повертаю в гори», обр. П. Князевича «Коломийки, мої, любі»; вокально-хореографічні композиції «Свято в полонині». «Вербовая дощечка», «Повертаю в гори» вимагають народного та мікстового звучання, а «Вівчарик», «Коломийки, мої, любі» і «Свято в полонині» – академічного та мікстового. Звідси й окреслення виконавських труднощів у процесі звукової інтерпретації, налаштування голосового апарата, не тільки інтуїтивного, але й на рівні вокальної, усвідомленої техніки, та й загалом розуміння процесу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні синтезу співацьких манер як необхідного засобу інтерпретування музичного матеріалу в контексті сьогоденного вокального виконавства, у діяльності фольклорних колективів, у якісному представленні старовинної і сучасної академічної музики.

Ключові слова: національний академічний ансамбль пісні і танцю «Гуцулія», синтез співацьких манер, академічна манера, народна манера, вокальне виконавство, техніка.

Natalia SHEVCHENKO,
orcid.org/0000-0003-2983-7915

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

Svitlana VYSHNEVSKA,
orcid.org/0000-0001-5386-2307

*Candidate of Art History,
Assistant Professor at the Department of Performing Arts
Institute of Arts of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) vyshnevsk_s@ukr.net*

SYNTHESIS OF SINGING MANNERS IN PRACTICE OF THE PROFESSIONAL FOLKLORE GROUP (BASED ON THE REPERTOIRE OF THE IVANO-FRANKIVSK NATIONAL ACADEMIC SONG AND DANCE ENSEMBLE “HUTSULIA”)

The synthesis of singing manners in the modern vocal-performing space is a fairly common phenomenon and it is proved by practice of professional singers, choirs, song and dance ensembles. The article highlights the main stylistic and manner directions of the soloist, choir artist of the National Academic Hutsul Song and Dance Ensemble “Hutsulia”. We have taken as a basis the musical material (arrangements of folk songs, author’s compositions, vocal fragments of large-scale vocal and choreographic compositions), and carried out the performing analysis of these works. Attention is focused on the manner of singing interpreted by the performers. In the course of such creative work, the versatility of the vocalist’s voice becomes visible not only within the academic sound, but also approaching, switching to the timbre sphere of folk performance.

The main purpose of the article is to present the problem of combining different (in our case folk and academic) singing manners in the context of professional folklore, analyzing works that require a particular sound presentation, as well as to pinpoint the number of technical difficulties, such as: work of different voice registers, performing techniques appropriate to each manner (melismata, sound effects, etc.).

From abundant author’s works, arrangements of folk songs, vocal parts of compositions included into the repertoire of the ensemble “Hutsulia”, we have selected the following works: the Ukrainian folk song arranged by P. Kniazevych “Verbóvaia Dóshchekha”, text of H. Koval, music of Ye. Kozak “Vivcháryk”; arranged by P. Kniazevych “Povertáiu v Hóry”, arranged by P. Kniazevych “Kolomyiky, mói liúbi”; vocal and choreographic compositions “Sviáto v Polonýni” (directed by V. Petryk). Where, “Verbóvaia Dóshchekha”, “Povertáiu v Hóry”, - require a folk and mikst sound, and “Vivcháryk”, “Kolomyiky, mói liúbi” and “Sviáto v Polonýni” – academic and mikst.

In fact, hence the delineation of performance difficulties in the course of sound interpretation, tuning the vocal apparatus, and finally, understanding the process not only on the level of intuition, but also at the level of awareness of vocal technique, in general.

The prospects for further research in this area are to study the synthesis of singing manners as a necessary instrument for interpreting musical material in the context of today’s vocal performance, its application not only in the activities of folk groups, but also in the quality presentation of ancient and modern academic music.

Key words: *National Academic Song and Dance Ensemble “Hutsulia”, synthesis of singing manners, academic manner, folk style, vocal performance, technique.*

Постановка проблеми. Діяльність колективів, котрі пропагують українське національне мистецтво пісні, танцю, інструментальної музики, завжди викликала зацікавлення з боку дослідників різних напрямів. Державний Гуцульський ансамбль пісні і танцю (сьогодні – Івано-Франківський національний ансамбль пісні і танцю «Гуцулія») створений у 1939 році відомими музичними діячами того часу – композитором Я. Барничем, фольклористом М. Магдієм та талановитим балетмейстером Я. Чуперчуком. Від початку існування колектив працює в м. Івано-Франківську. Паралельно також започатковується діяльність філармонії, на базі котрої відбувалися репетиції ансамблю.

Оснóву майбутнього професійного колективу становили талановиті артисти-аматори (танцюристи, співаки, інструменталісти) родом із серця Гуцульщини. У період Великої Вітчизняної війни колектив не працював, і тільки по завершенні він відновив свою творчу діяльність. З 1945 року колектив очолювали: Д. Котко, В. Пащенко, М. Гринишин, Б. Дерев’яно, С. Ярмусь, І. Легкий, П. Князевич. Необхідно згадати й головного балетмейстера колективу впродовж багатьох років – В. Петрика. Його внесок у розвиток ансамблю важко переоцінити, оскільки більшість грандіозних вокально-хореографічних постановок, що є окрасою репертуару й до сьогодні, – його творча праця.

Варто зауважити, що серед головних завдань, вимог до артистів-вокалістів означеного колективу пісні і танцю є манерна, тембральна гнучкість, тобто вокаліст має бути готовий до застосування різних регістрів голосу, до виконання прийомів, характерних для народної співацької манери, навіть якщо це підготовлений академічний співак. Звідси розуміємо проблему звукоінтерпретації, оскільки природа звукоутворення в академічній манері яскраво різниться із народним співом, але ж в умовах сучасного музичного виконавства вокалісти мають прагнути до універсальності.

Аналіз досліджень. У контексті означеної проблеми слід звернути увагу на дослідження, котрі висвітлюють загальні аспекти гуцульської культури, побуту, звичаїв тощо. П'ятитомне видання «Гуцульщина» В. Шухевича вважається найповнішою версією представлення культури, звичаїв гуцулів Галичини.

Також варто згадати польського дослідника О. Кольберга. Відома його монографія «Рокусія» мала стати підґрунтям для наступної фундаментальної праці під назвою «Гуцули», проте науковець, на жаль, не зміг видати її. Так, основні матеріали було внесено до книги «Ruś Karpacka» (на основі робіт І. Вагилевича, В. Завадського, О. Кольберга).

Чи не найфундаментальніші дослідження у сфері фольклористики належать авторству А. Іваницького. Це видатний науковець, дослідник українського фольклору, автор монографій, підручників, таких як «Український музичний фольклор», «Українська музична фольклористика: методологія» тощо.

Надзвичайно цікавою є робота А. Ковбасюка «Український пісенний фольклор у професійному формуванні вокаліста». Автор визначає вагомість фольклору, зокрема народної пісні, у становленні професійного виконавця і демонструє це на прикладі представників львівської вокальної школи другої половини ХХ – поч. ХХІ ст., також запропоновано особливості інтерпретації народних пісень оперними і камерними співаками (Ковбасюк 2017: 14).

На жаль, у дослідженнях нині недостатньо конкретизується саме манера, співочий стиль. Треба сказати, що для педагогіки і виконавства це актуальні питання, особливо сьогодні, коли автентичні мелодії використовують як основу для нових музичних композицій чи намагаються відтворити відповідну регіону співацьку манеру. Це відбувається у вигляді музичних експериментів чи усвідомленої обробки, де народний матеріал може бути цитований, стилізований тощо. У науковій роботі В. Данилець «Стилізація гуцульського фольклору в українській музиці кінця ХІХ – початку ХХІ століття: композиторський і вико-

навський аспекти» авторка зазначає таке: «Виконавський фольклоризм передбачає новий підхід до інтерпретації творів фольклорного характеру, особливо велика увага тут належить регіональним стилям, адже саме це впливає на вибір конкретних виконавських засобів – штрихів, артикуляції, динаміки, агогіки тощо. Рівень інтерпретації у межах виконавського фольклоризму залежить від вивчення та заглибленості музиканта у жанрово-стильові особливості кожного виконуваного регіонального стилю» (Данилець 2021: 1).

Предметом вивчення вітчизняних досліджень часто виступає гуцульський танець у контексті народної хореографії. Так, наукові розвідки Я. Сапего, Н. Марусик, Т. Благової, О. Бігус, О. Мартинів, Б. Стаська та інших є дотичними до діяльності ансамблю, виокремлюючи специфіку технічного виконання, сценічного образу (відповідного строю), загального характеру того чи іншого танцю. До прикладу, монографія Р. Герасимчука «Гуцульські танці» – найповніша збірка танців гуцульського регіону. Також у дослідженнях часто згадується «коломийка», а це основна музична форма інтепретації гуцульського фольку (С. Людкевича, Ф. Колесси, Т. Кметюка).

На відміну від хореографічної культури, проблеми виконання вокальної музики гуцульського краю є менш вивченими. Але, зважаючи на складності звукової інтерпретації певних фрагментів із репертуару (суто вокальні твори, вокально-хореографічні композиції, хорові твори а capella), актуальність вивчення цього питання очевидна.

Існує низка наукових досліджень проблем інтерпретації народної співацької манери. Серед них потрібно виділити роботи О. Скопцової, П. Павлюченко, значна кількість статей, наукових робіт, присвячених Г. Верьовці та діяльності національного заслуженого академічного українського народного хору України ім. Г. Верьовки.

Мета статті полягає у представленні поєднання різних (у нашому разі народної та академічної) співацьких манер у контексті роботи соліста-вокаліста, артиста хору, вказуючи на низку технічних складнощів, таких як: робота різних регістрів голосу, виконання відповідних кожній манері прийомів (мелізмів, звукових ефектів тощо).

Виклад основного матеріалу. Відомо, що в Україні кожен етнографічний регіон представлений розмаїттям вокально-хорової культури. Можемо вказати на наявність так званих регіональних співочих стилів. Про це говориться у посібнику «Методика викладання вокалу» (Мурзай 2010: 55). Авторка докладно описує процес еволюції народно-пісенного виконавства, зокрема

народної співацької манери, вказуючи на існування трьох різновидів вокально-тембрових традицій та безліч перехідних (Мурзай 2010: 52):

1. Східні області, Подніпров'я (грудне забарвлення звучання жіночих голосів).

2. Західне Поділля, Галичина (використання грудного і головного регістрів, що характерно – без прикриття).

3. Подністров'я, Східне Поділля, Галичина (найменш поширена вокально-темброва традиція – використання мікстового звучання).

Проте, як зауважує сама дослідниця, це надто умовний і загальний поділ, оскільки існує ще багато відгалужень. Г. Мурзай пише: «Проблеми співочих стилів стають проблемами народно-вокальної підготовки сучасного студента. Вивчення народно-співочої традиції – шлях до подальшого розвитку народного співу та його художньої пропаганди» (Мурзай 2010: 55). Наявність багатьох стилів пов'язана в основному зі специфікою діалектів, особливостями формування розмовного звука, проте потрібно пам'ятати про надто важливу деталь – відмінності у фізіології голосового апарату та тембральних властивостей голосів людей, народжених у різних регіонах.

Тут потрібно згадати діяльність студії при хорі ім. Г. Верьовки – осередку формування народно-виконавської вокальної свідомості. Там навчаються учні з різних регіонів України, і потрібно відзначити колосальну різницю у природних здібностях молодих людей за місцем народження. У тембральному забарвленні голосів вихідців зі Східної і Центральної України переважають темні фарби, глибина звучання грудного регістру, тоді як в уродженців Західних регіонів домінує більш світле, прозоре звучання голосів. І якщо говорити про народно-темброву традицію, то саме мікстове звучання притаманне цим вокалістам. Провідні педагоги П. Павлюченко, Н. Цюпа у своїй практиці зважають на ці важливі нюанси. На заняттях із вокалу підбираються відповідні вправи, розспівки, твори, на матеріалі яких удосконалюється рівень володіння голосом, відбувається вишкіл грудного чи більш легкого, мікстового звучання. Потрібно відзначити роль здібностей, таланту, розуміння формування різного народного тембру із внутрішнього боку.

Пригадуючи манеру звучання національного заслуженого академічного українського народного хору України ім. Г. Верьовки, розуміємо, що вона є не цілком автентичною, а дещо академізованою народною, це відбувається за рахунок введення академічних голосів (сопрано). З одного боку, таке новаторство розширює виконавські

можливості (до репертуару вносять зразки класичного хорового мистецтва, наприклад твір на сл. Г. Ковалю, муз. Є. Козака «Вівчарик»), а також у співзвуччі тембрів народжується оригінальне звучання і традиційних композицій, проте є у доробку колективу і суто автентичні композиції.

Зі сказаного вище стосовно регіонального поділу зрозуміло, що рідкісна народно-співоча традиція, основана на «мікстовому звучанні», є притаманною і для артистів національного академічного Гуцульського ансамблю пісні і танцю «Гуцулія». Сьогодні, на відміну від часів початку діяльності колективу, учасники хору та артисти-вокалісти – професійні виконавці. Тому науково виправданим є тлумачення виконавських манер, стилістики, техніки, прийомів. Тим паче що аналогічні теми вкрай рідко висвітлюються у науковій площині.

Слід зазначити, що більшість співаків приходять до колективу із базовою академічною вокальною освітою або ж закінчують диригентське відділення, тобто заняття з вокалу у ВНЗ були спрямовані на оволодіння академічною співацькою манерою. Робота у цьому колективі не виключає академічного звучання, оскільки до репертуару входять обробки народних пісень та авторські композиції класичного зразка, такі як: «Коломийки», обр. М. Магдія, «Коломийки мої любі», обр. П. Князевича, «Глибока кирниця», обр. П. Князевича, «Молодичка-чарівничка», сл. і муз. А. Кос-Анатольського, «Як цимбали обізвуться», сл. і муз. А. Кос-Анатольського, «Ой, зелена полонина», запис і обр. М. Гринишина, «По той бік гора», обр. В. Пашенка, «Вівчарик», сл. Г. Ковалю, муз. Є. Козака, вокальна частина композиції «Свято в полонині» та багато інших. Проте слід також відзначити низку творів, котрі вимагають народної манери співу, таких як: «Вербовая дощечка», обр. П. Князевича, «Повертаю в гори», обр. П. Князевича, «Жалі, мої, жалі», запис І. Франка, обр. П. Князевича, колядка «Вселенная веселися», обр. П. Князевича, вокальні частини композицій: «Гуцулка», «Гуцульська привітальна», «Гуцульське весілля» (постановки В. Пертика) та інші.

Доречно також згадати в цій статті поняття «полістилістика». У вокальному виконавстві це явище розглядають учені: А. Бойко, Н. Дрожжина, О. Сапожнік. Зокрема, про взаємопроникнення в естрадній і фольклорній музиці пише В. Тормахова. Саме естрадне виконавство у своїй основі є складним явищем, оскільки вимагає технічної підготовки високого рівня через різноманітність вокалізацій протягом однієї музичної фрази, а часто й в одному слові чи складі. Підготовка співака в академічному напрямі не передбачає вивчення

таких прийомів, як, наприклад, белт, який за природою звучання нагадує горловий народний спів. За аналогічною схемою відбувається взаємопроникнення музики академічної і народної у репертуарі ансамблю «Гуцулія». Щоб зрозуміти цей процес, нам необхідно розглянути і проаналізувати низку творів.

Однією з перлин пісенного репертуару ансамблю є обробка народної пісні «*Вербовая дощечка*» (для солістки і мішаного хору а capella). Це відома українська веснянка. Варто сказати, що тут солістка використовує народну манеру співу, характерну для означеного регіону. Хоровий вступ базується на простих гармонічних побудовах – переході із F-dur в основну тональність d-moll (4 такти). Далі – вступ соло. Ніжно, лірично, кантиленно вокалістка презентує основну тему. Потрібно сказати, що композиція має куплетну будову з елементом варіаційності, а саме четвертий куплет «Червоні чоботи, Косівської роботи» виконує чоловічий склад, жіноча частина хору повторює тільки останні слова «чоботи» та «роботи» – ці слова повинні звучати в народній манері.

Це єдине проведення, де використовується динамічний нюанс «*forte*» і дещо скандований текст. Твір закінчується повторенням солісткою першого куплету з поверненням до початкового характеру з поступовим гіт.

Тут є два основних завдання: 1) збереження світлої звукової емоції протягом усього твору, включно із проведенням теми чоловічою групою; 2) стосовно співацької манери – необхідність налаштування голосового апарату у наближену до солістки звукову позицію. Друге вимагає відповідного налаштування голосового апарату, особливо це стосується партії сопрано, для відтворення близької до народної манери співу. Тобто потрібно інтерпретувати звук у ближчій позиції, на відміну від академічної. Тут, згадуємо хор ім. Г. Верьовки, де навмисно введено академічне сопрано до народного хору. І в цьому творі високі академічні голоси (тембри) додають прозорості до загального хорового звучання.

Хоровий шедевр створений поетом Г. Ковалем та композитором Є. Козаком («*Вівчарик*») (для мішаного хору, сопрано і баритона соло, а capella). На відміну від попереднього твору, він абсолютно класичний, з витримуванням академічної співацької манери. Форма – куплетна з розгорнутим вступом і кодою. Розпочинається з хорового вступу, де кожен звук налаштовує слухача на сприйняття музики гір. Низхідний рух звучить у басовій та повторюється відлунням у партії сопрано, поступово готуючи вступ сопрано (соло). Протягом усієї композиції постійно переплітаються хорові партії, тому звучання кожного голосу створюють надзвичайне музичне полотно із погляду не тільки мелодії, але

й гармонії. Для солістки хоровий супровід створює мелодико-гармонічну підтримку, заповнюючи і доповнюючи моменти взяття дихання, пауз.

Окремо слід відзначити третє проведення – хорове tutti, котре вривається після умиротвореного закінчення другого.

Наприкінці твору звучить соло баритона, що за ритмом і мелодією є цитатою зі вступу.

Потрібно підкреслити важливість ансамблевого злиття всіх голосів, обов'язкового дотримання академічного звукоутворення, кантиленного ведення мелодичної лінії, фразування. В основному з виконавськими труднощами тут зіштовхуються вокалісти-народники, оскільки для звучання їхніх голосів не притаманне глибоке, високопозиційне формування звуку.

«*Повертаю в гори*» – обробка П. Князевича, написаний для народного голосу (альта), хору й оркестру. Розпочинається твір розлогим оркестровим вступом. Твір складається з трьох двочастинних проведень, де перша частина – повільна тема, друга – коломийка з поступовим *accelerando*. Властиво цьому твору також те, що кожна остання строфа – хорова реприза. Нагадаємо, що тут домінує народна співацька манера. Для академічних голосів необхідне світле звучання. Цього можливо домогтися, акцентуючи на дикцію й артикуляцію, особливо у високому регістрі.

«*Коломийки, мої, любі*» – за будовою нагадує вищезазначений твір. Але повільним частинам властивий наспівно-танцювальний характер, тобто уже перші частини проведень виконуються з поступовим *accelerando*, вигуки «Гей-я, гей!», вриваються у хорове tutti кожної другої частини проведення. Три проведення соло звучать таким чином: перше – динаміка *forte*, притримуючись заданого оркестровим вступом темпу, вигук «Гей-я, гей!» витримано на квінтовому ступені; друге – динаміка *piano* з поступовим наростанням звуку і темпу, вигук – останній звук «gis» другої октави; третє – додавання мелізматики до основної теми, динаміка *forte*, вигук «Гей-я, гей» звучить по висхідному руху (e – gis – h) на ff і з ферматою, що є кульмінацією твору. Щодо манери співу, то тут вона – академічна, про це свідчить теситура кожної партії (соло і хорової).

Вокальні фрагменти композиції «*Свято в полонині*» – постановка В. Петрика. Насамперед варто зазначити, що це доволі масштабне вокально-хореографічне полотно, де зібрано чимало танців, інструментальної та вокальної музики. Тут переважає автентична мікстова манера співу, притаманна регіону. Звідси ми виокремили початкову тему «Ой, зацвили фіялочки». Тут до вокальної інтерпретації додається ще й сценічний рух, акторська гра,

танець, ігрові моменти. Насправді стосовно манери труднощі виникають як у вокалістів-академістів, так і в народників, оскільки будь-яке заглиблене резонування, чи то головне, чи надто грудне, не є доцільним. Переважає середня теситура, середній динамічний нюанс, проте мають місце вигуки, сміх, спів у русі. Це стосується і чоловічих, і жіночих голосів. Звичайно, чоловічі фрагменти відрізняються характером мужності, волелюбності, що притаманно жителям гірських територій. «Гей, Карпати, рідні гори!» – з такими словами на синкоповану мелодію з'являються в композиції чоловіки. Порівняно з жіночими номерами чоловічі позначені різкими ритмами з акцентами на слабкі долі, вищою динамікою.

Висновки. Синтез співацьких манер щоразу більше набуває актуальності в умовах сучасного вокального виконавства. Таким чином відбувається творча робота солістів-вокалістів та артистів хору

Івано-Франківського національного ансамблю пісні і танцю «Гуцулія», оскільки до репертуару колективу входить чимало фрагментів автентичної вокальної музики, класичних авторських творів, обробок народних пісень різних стилів. Вибрані нами твори – це підтвердження необхідності манерної гнучкості, вміння інтерпретування різного тембрового забарвлення, прийомів, відповідних академічній манері: висока співацька позиція, «заокруглене» звучання, точне відтворення нотного тексту, ремарок композитора («Вівчарик», «Коломийки, мої, любі»); народній манері: звучання голосу в грудному регістрі, близька позиція до розмовної, висхідні й низхідні *glissando*, вигуки («Повертаю в гори»); притаманному Гуцульщині мікстовому звучанню: злиття грудного і головного регістру, формування світлого тембру, яскравий звук в середній теситурі, мелізматика (форшлагги, морденти) («Вербовая дощечка», «Свято в полонині»).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ансамбль «Гуцулія» – концерт в Івано-Франківську (2015) : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/SnF4sYCoCZA> (дата звернення 28.10.2021)
2. Верховино, світку ти наш: хорові твори з репертуару Державного Гуцульського ансамблю пісні і танцю / упоряд. І. Легкий. К. : Музична Україна, 1990. 120 с.
3. Герасимчук Р. Народні танці українців Карпат : Книга 1. Гуцульські танці. Львів : Інститут народознавства НАН України, 2008. 608 с.
4. Данилець В.В. Стилізація гуцульського фольклору в українській музиці кінця XIX – початку XXI століття: композиторський і виконавський аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2021. 19 с.
5. Кметюк Т. Специфіка коломийкового жанру у творчості Гуцульського ансамблю пісні і танцю. *Вісник Львівського університету. Сер. Мистецтвознавство*. 2013. Вип. 12. С. 68–75.
6. Ковбасюк А.М. Український пісенний фольклор у професійному формуванні вокаліста (на прикладі Львівської вокальної школи другої половини XX – початку XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Одеса, 2017. 17 с.
7. Мурзай Г.М. Методика викладання вокалу : навч.-метод. посіб. для магістрантів спец. «Музична педагогіка і виховання». Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. 178 с.
8. Тормахова В.М. Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез : монографія. Київ : Ліра, 2017. 204 с.

REFERENCES

1. Ansambl «Hutsuliiia» – kontsert v Ivano-Frankivsku (2015). [Hutsul Ensemble – concert in Ivano-Frankivsk (2015)]. : veb-sait. URL: <https://youtu.be/SnF4sYCoCZA> (date of application 28.10.2021) [in Ukrainian]
2. Verkhovyno, svitku ty nash: khorovi tvory z repertuaru Derzhavnoho Hutsul'skoho ansambliu pisni i tantsiu. [Verkhovyno, Svítku Ty Nash: choral works from the repertoire of the State Hutsul Song and Dance Ensemble] / ed. I. Lehkyi. K. : Muzychna Ukraina, 1990. 120 p. [in Ukrainian]
3. Herasymchuk R. Narodni tantsi ukraintsiv Karpat : Knyha 1. Hutsulski tantsi. [Folk dances of Ukrainians in the Carpathians : Book 1. Hutsul dances]. Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2008. 608 p. [in Ukrainian]
4. Danylets V.V. Stylizatsiia hutsul'skoho folkloru v ukrainskii muzytsi kintsia XIX – pochatku XXI stolittia: kompozytorskyi i vykonavskyi aspekty [Stylization of Hutsul folklore in the Ukrainian music of the late XIX - early XXI century: composition and performance aspects] : author. dis. ... Cand. Art History: 17.00.03. Kharkiv, 2021. 19 p. [in Ukrainian]
5. Kmetiuk T. Spetsyfika kolomyikovooho zhanru u tvorchosti Hutsul'skoho ansambliu pisni i tantsiu. [The specifics of the Kolomyia genre in the work of the Hutsul song and dance ensemble]. Herald of Lviv National University. Art history. 2013. Vol. 12. PP. 68 – 75. [in Ukrainian]
6. Kovbasiuk A.M. Ukrainskyi pisennyi folklor u profesiinomu formuvanni vokalista (na prykladi Lvivskoi vokalnoi shkoly druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittia). [The Ukrainian song folklore in the professional formation of a vocalist (on the example of the Lviv vocal school of the second half of the XX - early XXI century)]. author. dis. ... Cand. Art History: 17.00.03. Odesa, 2017. 17 p. [in Ukrainian]
7. Murzai H.M. Metodyka vykladannia vokalu : navch.-metod. posib. dlia mahistrantiv spets. «Muzychna pedahohika i vykhovannia». [Methods of teaching vocalism: teaching methodology manual for undergraduates specializing in “Music pedagogy and education”]. Luhansk: Shevchenko LNU, 2010. 178 p. [in Ukrainian]
8. Tormakhova V.M. Ukrainska estradna muzyka i folklor: vzaiemopronyknennia i syntezy : monohrafiia. [The Ukrainian pop music and folklore: interpenetration and synthesis: monograph]. Kyiv: Lira Island, 2017. 204 p. [in Ukrainian]

УДК 78.072:785.071.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-11>**Світлана ЯБКОВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-8456-5812**викладач-методист Циклової комісії народних інструментів відділення
«Музичне мистецтво та фізична культура»**Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Україна, Луцьк) yabkovska@gmail.com***Ірина МАЗУРОК,***orcid.org/0000-0003-1089-424X**старший викладач вищої категорії Циклової комісії фортепіано відділення
«Музичне мистецтво та фізична культура»**Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Україна, Луцьк) tazurok@gmail.com***Марія П'ЯВКА,***orcid.org/0000-0002-2908-0409**викладач Циклової комісії народних інструментів відділення
«Музичне мистецтво та фізична культура»**Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Україна, Луцьк) pryavka@gmail.com*

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У МУЗИЧНІЙ НАУЦІ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті досліджується питання інструментального мистецтва у наукових студіях сучасності. Науковий феномен модифікується на основі традиційної інструментальної підготовки музиканта із проєкцією інноваційного підходу, нових методик, експериментальних складників, затребуваності у соціумі сьогодення. Складником таких процесів постає співвідношення розуміння інструментальної підготовки та виконавства у трактуванні інструментально-виконавської підготовки або мистецтва загалом.

Доведено, що інструментальне мистецтво – основа формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у класі основного музичного інструменту. Поступеневий процес відбувається шляхом опанування як грою на інструменті на загальноприйнятих засадах, так і підготовкою інструменталіста до концертно-виконавської діяльності.

На основі наукових праць М. Давидова, В. Білоус, С. Горбенка, Л. Гусейнової, Т. Кремишної, В. Лабунця розкрито музично-виконавську та інструментально-виконавську парадигму підготовки музикантів, обґрунтовано нові напрями, методичний складник, шляхи реалізації та самореалізації індивідуума. Унаочнено розвиток музиканта-інструменталіста засобами творчої діяльності у класі основного музичного інструменту (за А. Душиним) як спосіб прояву власного «я» через елементарну композиторську творчість.

На основі наукового аналізу досліджень визначено певну авторську формулу виконавської майстерності, котра реалізується у поєднанні з талантом, здібностями, стійкістю характеру, природними можливостями, розумінням принципів та методів і досягненням найвищої стадії інструментально-виконавської майстерної гри.

Тому, поєднавши інструментальне мистецтво із виконавською підготовкою (і навпаки), ми отримуємо спектр невід'ємності у професійному опануванні знань, умінь, навичок та практичного застосування всього багажу виконавства, інтерпретації та художньої образності на концертній естраді у пориві творчого самовираження особистості музиканта-інструменталіста.

Ключові слова: інструментальне мистецтво, виконавська підготовка, наука, дослідження, сучасність.

Svitlana YABKOVSKA,

orcid.org/0000-0002-8456-5812

*Teacher-Methodologist at the Cycle Commission of Folk Instruments of the Department
«Musical art and physical culture»*

*Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council
(Ukraine, Lutsk) yabkovska@gmail.com*

Iryna MAZUROK,

orcid.org/0000-0003-1089-424X

*Senior Lecturer of the Highest Category at the Cycle Piano Commission of the Department
«Musical art and physical culture»*

*Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council
(Ukraine, Lutsk) mazurok@gmail.com*

Mariya PYAVKA,

orcid.org/0000-0002-2908-0409

*Teacher at the Cycle Commission of Folk Instruments of the Department «Musical art and physical culture»
Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council*

(Ukraine, Lutsk) mpyavka@gmail.com

ON THE DEFINITION OF INSTRUMENTAL ART IN MUSICAL SCIENCE OF THE XXI CENTURY

The article reveals the study of instrumental art in modern scientific studies. The scientific phenomenon is modified on the basis of traditional instrumental training of a musician with a projection of the innovative approach, new techniques, experimental components, demand in today's society. A component of such processes is the ratio of understanding of instrumental training and performances in the interpretation of instrumental and performance training or art in general.

Prove, instrumental art – the basis for the formation of the performing skills of the future music teacher in the class of the main musical instrument. The gradual process takes place through mastery as playing an instrument on a generally accepted basis, and training instrumentalist to concert and performance activities.

Based on scientific papers M. Davydov, V. Bilous, S. Horbenko, L. Huseinova, T. Kremeshna, V. Labunets revealed musical and performing and instrumental-performing paradigm of music training, new directions are substantiated, methodological component, ways of realization and self-realization of the individual. The development of a musician-instrumentalist by means of creative activity is observed in the class of the basic musical instrument (after A. Dushniy), as a way of expressing one's own «I» through elementary compositional creativity.

Based on scientific research analysis, defined a certain author's formula of performing skills, which is co-realized in combination with talent, abilities, resilience of character, natural possibilities, understanding of the principles and methods and reaching the highest stage of instrumental performance.

So, combining instrumental art with executive training (and vice versa), we get the spectrum of inalienability in professional acquisition of knowledge, skills, skills and practical application of all the baggage of performance, interpretation and artistic imagery on the concert stage, in the rush of creative self-expression of the personality of the musician-instrumentalist.

Key words: *instrumental art, performing training, science, research, modernity.*

Постановка проблеми. Дослідження інструментального мистецтва як феномена активно крокує горизонтами науки XXI століття. Саме інструментальне мистецтво у розмаїтих його проявах постає фундаментом опанування виконавською вправністю та надійністю у сфері підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і фахівця-виконавця. Поєднуючи фактори інструментально-виконавської майстерності, утотожнюється розуміння спектру підготовки фахівця-музиканта – шлях до креативного розуміння етапів реалізації творчого потенціалу індивідуума у реаліях виконавства крізь призму

наукового усвідомлення та матеріалізації у соціумі XXI століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У наукових колах сьогодення інструментальне мистецтво та сфери його трансформації активно досліджують такі науковці, як М. Білецька, В. Гусак, В. Корзун, І. Кривохижа, Л. Лабінцева, І. Савлух, Н. Свещинська, В. Федоришин та інші. Водночас поєднання інструментальної підготовки з виконавством або формування інструментально-виконавської майстерності простежується у працях Л. Гончаренка (Гончаренко, 2021: 142–149), С. Горбенка (Горбенко, 2013: 169–172), Л. Гусейнової

(Гусейнова, 2011: 60–63), В. Лабунця (Лабунець, 2014). Виконавство як наукова проблема досліджується у роботах О. Андрейко, Н. Барсукової, В. Білоус (Білоус), М. Давидова (Давидов, 2012, 36–38), Т. Крешешної (Крешешна), І. Назаренка, О. Плахотнюка та інших. Творчі сентенції у напрямі музично-інструментальної підготовки унаочнюють Е. Брилін, А. Душний (Душний, 2008), І. Івашишин, О. Матвеева, Г. Ониськів та інші.

Мета статті – окреслити спектральний науковий доробок у галузі інструментального мистецтва та його значення у формуванні особистості музиканта-виконавця-педагога.

Виклад основного матеріалу. Дослідження нового на тлі сталих традицій – процес постійного пошуку інновацій, доведених шляхом експерименту та емпіричності. Саме у новому тисячолітті інструментальне мистецтво отримало новітній етап своєї затребуваності у практичній та науковій сферах. Систематичні дослідження розмаїтих складників інструментального мистецтва постають предметом затребуваності як у музичній педагогіці, так і в мистецтвознавстві, а шляхи реалізації феномену – запорукою системи опанування новою науковою технологією крізь призму виконавства та інструменталістики.

У монографії В. Лабунця (Лабунець, 2014) розкриваються певні завдання щодо інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва у ЗВО, які сприяють поєднанню мистецтва гри на інструменті з опануванням психологічним усвідомленням цього процесу щодо майбутньої професійної діяльності та мотивацією на перспективність її соціальної реалізації. Так, науковець апелює до «виявлення специфіки та закономірностей формування професійних навичок залежно від їх характеру; дослідження психолого-педагогічних особливостей організації професійної діяльності; забезпечення формування узагальнених професійних навичок; вивчення мотивації фахового навчання і майбутньої професійної діяльності; вивчення впливу станів особистості на ефективність професійного навчання і способи їх діагностики; дослідження змін особистості у процесі професійної підготовки та їх впливу на можливості самореалізації у фаховій діяльності; формування основ психолого-педагогічної оптимізації системи професійного навчання» (Лабунець, 2014: 137–138).

Інструментальне мистецтво та його ключова виконавська складова частина базується на системі художнього сприйняття та інтерпретаційного відтворення. Перша покликана активізувати процеси усвідомленого формування виконавського задуму

та його образного відтворення, друга – сприяти результативності втілення і трансформації музичного полотна через виконання на інструменті у матеріалізовано-реальне мистецтво звукового сприйняття. Таку позицію ми черпаємо у дослідженні Є. Гуренко, який уніфіковано розподіляє окреслену систему на дві підсистеми, де «перша підсистема передбачає освоєння-пізнання продукту художньої діяльності, друга – реалізацію результату виконавського мистецтва у процесі репетиційної роботи і реалізацію результату виконавського мистецтва у процесі публічного виступу» (Гуренко, 1982: 85).

Розуміння самого інструментального виконавства як виду мистецтва наводить на думку про розуміння майстерності виконання, котре досягається протягом багатогодинної роботи над собою, як психологічно, так і технічно. Серед фундаментальних дослідників виконавства постають імена баяністів (М. Давидов, А. Семешко, В. Князев, Ф. Ліпс), піаністів (Г. Нейгауз, Г. Коган, В. Мазель), скрипалів (О. Андрейко, Л. Ауер), бандуристів (Н. Брояко, В. Дутчак, Н. Морозевич), духовиків (В. Апатський, Г. Мюльберг, Г. Марценюк), які у певній сфері діяльності уніфікували процес досягнення мистецтва майстерного виконання, тим самим, доповнюючи один одного, вивели певну *формулу виконавської майстерності (курсив наш – С. Я., І. М., М. П.)* у поєднанні з талантом, здібностями, стійкістю характеру, природними можливостями, розумінням принципів та методів досягнення найвищої стадії інструментально-виконавської майстерної гри. У дослідженні С. Горбенка «майстерність виконання зумовлюється наявністю й розвиненістю художньо-технічних вмінь та здібностей, які переважно мають природне походження у вигляді індивідуальних анатомо-фізіологічних задатків і можуть бути уродженими передумовами музичних здібностей, виявляються для виконавців-інструменталістів у високій рухливості, моториці, оптимальній координації усіх складових частин виконавського апарату (руки, пальці тощо)» (Горбенко, 2013: 171). Водночас нам імпує твердження засновника теорії виконавської майстерності баяніста М. Давидова, у якому він конкретизує, що «музично-виконавська майстерність означає вільне володіння музичним інструментом, а також володіння собою, забезпечуючи інтонаційно-осмислене, інтерпретоване, одухотворене, емоційно яскраве артистичне втілення музичного твору в реальному звучанні під час естрадного виступу» (Давидов, 2021: 36).

Інструментальне мистецтво постає відображенням цілісності процесу опанування грою на інстру-

менті, практичним застосуванням навичок на концертній естраді через виконавську діяльність. Інструментально-виконавська діяльність – процес поліфункціональний. Він включає творче усвідомлення виконуваного матеріалу, його особливостей, розкриття художнього задуму композитора, входження в образний світ, артистичне відтворення виконуваного тексту через власну виконавську подачу матеріалу у соціально-слухове сприйняття аудиторією. У дослідженні Л. Гусейнової ми черпаємо такі паралелі між композитором та виконавцем-інструменталістом: «Поряд із діяльністю композитора інструментально-виконавська діяльність є повноцінним видом художньої творчості, яка має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва» (Гусейнова, 2018: 61). Продовжуючи думку у напрямі художньої творчості, варто наголосити, що «художня творчість характеризується як процес і результат створення образів мистецтва, сутність їх одна – створення нового в мистецтві (художнього твору чи його виконання)» (Душний, 2008: 8).

Апелюючи до творчості як ключового елементу, мистецький індивідуум – музикант-інструменталіст, виконавець із власним баченням (інтерпретацією) твору, який він виконує у тандемі з композитором, породжує досягнення власної концепції виконавської довершеності. У такому разі музична творчість має на меті створення нового продукту у будь-якій галузі мистецтва (у нашому розумінні – інструментальному музикуванні або професійному виконавстві) із універсалізацією художнього результату, котрий репродукує неповторну образність форми у визначальних рисах реальності. Отже, на думку А. Душного, «не лише композиція, створення музики, а і її виконання й інтерпретація можуть розглядатись як по-справжньому творчий процес» (Душний, 2008: 8).

Підготовка музиканта-інструменталіста унаочнює майбутню професійну спрямованість крізь ступінь художнього осмислення та інтонаційного співвідношення щодо інертності музичного твору, творчу інспірацію емоційного компоненту та художнього образу, психофізіологічну мотивацію та почуття виховання виконавської культури. Саме виконавська майстерність характеризується найвищим ступенем зрілості музиканта, вона покликана глибоко пізнавати сутність музики, її характерні, стильові та технічні особливості виконання й інтерпретації, передачі художнього змісту у поєднанні з артистизмом та «артистичним універсумом» (за І. Єрґієвим). На думку Т. Кремешної, «виконавська майстерність як результат

справжньої творчості передбачає уміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору» (Кремешна).

Інструментальне мистецтво у музичній науці розкриває горизонти підготовки музиканта в класі основного музичного інструменту й унаочнює його виконавську складову частину. Наступне бачення феномену криється у розумінні інструментального виконання, котре саме поєднує ці два компоненти – інструментальну підготовку та виконавське мистецтво. За визначенням дослідниці психологічного спектру виконавської художньої майстерності В. Білоус, «інструментальне виконання – це спеціальність, у якій особистість може виявити себе найповніше, це фах, який вимагає участі всіх систем організму виконавця: нервової системи, інтелекту, емоцій та вольових зусиль, характеру, вміння спрямовувати себе в бажаному напрямі» (Білоус).

Таким чином, під інструментальною виконавською майстерністю ми розуміємо першочергову здатність втілити індивідуальні інтерпретаційні потреби, поринути у світ музики та максимально розкрити художній зміст твору, унаочнити музичний образ за допомогою інтонаційно-виразових засобів змісту музичної мови. У цьому контексті Л. Гончаренко пропонує низку компонентів, котрі, на думку дослідниці, сприяють фаховій підготовці музиканта-інструменталіста до виконавської діяльності: «технічні та художньо-інтерпретаційні уміння, сформовані на основі особистісних якостей музиканта; уміння здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору; психологічну готовність до публічного виконання музичного твору» (Гончаренко, 2012: 144).

Висновки. У результаті дослідження інструментального мистецтва сьогодення ми дійшли такого висновку:

- 1) інструментальне мистецтво – пріоритет підготовки педагога-музиканта у проявах сольного і колективного музикування, котре проявляється у тонкощах виконавства і композиторської творчості у процесі гри на музичному інструменті;
- 2) поєднання інструментальної підготовки з виконавською – невід'ємне у професійному опануванні знань, умінь, навичок та практичного застосування всього спектру виконавства, інтерпретації і художньої образності на сцені у пориві творчого самовираження особистості музиканта-інструменталіста.

Таким чином, музична наука сучасності у сфері інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва перебуває у постійному пошуку нового на тлі сталих традицій із вкоріненням новизни та експериментально-перевіраних нововведень крізь призму виконавського сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білоус В. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності. UPL: http://knmau.com.ua/chasopys/06_NBUV/docs/15_Bilous.pdf
2. Гончаренко Л. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 112. С. 142–149.
3. Горбенко С. До питання формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 169–172.
4. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). Новосибирск: Наука, 1982. 256 с.
5. Гусейнова Л. Готовність до інструментально-виконавської діяльності: структурний аналіз. *Науковий вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка: зб. наук. пр. / [за ред. О. Курка]*. Глухів, 2011. Вип. 18. С. 60–63.
6. Давидов М. Музично-виконавська майстерність. *Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: зб. мат. Всеук. наук. конф. «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: історія, теорія та методи формування» (Київ, 18–20 квітня 2012)*. Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2012. С. 36–38.
7. Душний А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки: навч.-метод. посіб. для студ. вищих навчал. закладів. Дрогобич: Посвіт, 2008. 120 с.
8. Кремешна Т. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема. UPL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1166/1/Vikonavska%20maisternist.pdf>
9. Лабунець В. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія і практика: [монографія]. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. 351 с.

REFERENCES

1. Bilous, V. (2009). *Psykhologichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti* [Psychological aspects of the formation of performing arts]. UPL: http://knmau.com.ua/chasopys/06_NBUV/docs/15_Bilous.pdf [in Ukrainian].
2. Honcharenko, L. (2012). *Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky* [Formation of instrumental and performing skills of the future music teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*. Vyp. 112. Pp. 142–149. [in Ukrainian].
3. Horbenko, S. (2013). *Do pytannia formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva* [On the formation of instrumental and performing skills of the future teacher of music]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. № 1. Pp. 169–172. [in Ukrainian].
4. Gurenko, E. (1982). *Problemy khudozhestvennoy interpretatsii (filosofskiy analiz)* [Problems of artistic interpretation (philosophical analysis)]. Novosibirsk: Nauka. 256 s. [in Russian].
5. Huseinova, L. (2011). *Hotovnist do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti: strukturnyi analiz* [Readiness for instrumental-performance activities: structural analysis]. *Naukovyi visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu im. O. Dovzhenka: zb. nauk. pr. / [za red. O. Kurka]*. Hlukhiv. Vyp. 18. Pp. 60–63. [in Ukrainian].
6. Davydov, M. (2012). *Muzychno-vykonavska maisternist* [Musical and performing skills]. *Vykonavska maisternist muzykantiv-instrumentalistiv: zb. mat. Vseuk. nauk. konf. «Vykonavska maisternist muzykantiv-instrumentalistiv: istoriia, teoriia ta metody formuvannia» (Kyiv, 18–20 kvitnia 2012)*. Kyiv: Vydavnychi tsestr KNUKIM. Pp. 36–38. [in Ukrainian].
7. Dushniy, A. (2008). *Metodyka aktyvizatsii tvorchoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi muzychno-instrumentalnoi pidhotovky* [Methods of activation creative activity of the students of pedagogical universities at the process of musical instrumental preparation]: *navch.-metod. posib. dlia stud. vishchychkh navchal. zakladiv*. Drohobych: Posvit. 120 s. [in Ukrainian].
8. Kremeshna, T. (2013). *Muzychno-vykonavska maisternist yak khudozhno-pedahohichna problema* [Musical and performing skills as an artistic and pedagogical problem]. UPL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1166/1/Vikonavska%20maisternist.pdf> [in Ukrainian].
9. Labunets, V. (2014). *Innovatsiini tekhnolohii instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky: teoriia i praktyka* [Innovative technologies of instrumental and performance training of future music teachers: theory and practice]: [monohrafiia]. Kamianets-Podilskiy: Vydavets PP Zvoleiko D.H. 351 s. [in Ukrainian].

Ірина ЯЩЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2033-3155

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) *yasenкои018@gmail.com*

АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРАВОЇ ТА ЛІВОЇ РУК БАЯНІСТА В УМОВАХ ПОЗИЦІЙНОСТІ

Виконавська майстерність баяніста охоплює великий спектр анатомо-фізіологічних можливостей і психофізіологічних механізмів діяльності. Як відомо, анатомо-фізіологічний аспект виконавської техніки баяніста реалізується в його моторно-рухових діях. Важливим у цьому аспекті є розгляд ігрового процесу як анатомо-фізіологічного явища, оскільки рухові дії ігрового апарату баяніста потребують максимальної лабільності, чіткої злагодженості, автоматизації та мінімізації, хоча не слід забувати, що руховий складник (діяльність ігрового апарату) безпосередньо залежить від свідомості виконавця – психологічного механізму.

У цьому аспекті питання фізіологічної характеристики рухів рук баяніста є вагомим, оскільки свобода ігрового апарату, добре скоординована система рухів базується на знанні та відчутті взаємодії всіх частин ігрового апарату, зокрема верхньої частини – правої та лівої рук. Розуміти особливості анатомо-фізіологічної будови ігрового апарату виконавця особливо важливо, оскільки ігровий процес баяніста є трикомпонентним: психологічний, руховий, тримання інструмента тощо.

Для успішної реалізації виконавської діяльності баяніста необхідно чітко усвідомлювати важливість раціональної організації комплексу ігрових дій, таких як функціонування ігрового апарату баяніста, зокрема правої та лівої рук в умовах позиційності, технологія взаємодії виконавця з інструментом тощо. Саме в умовах позиційності (позиційно-багаторядної аплікатури) відбувається оптимізація виконавських дій правої та лівої рук баяніста, оскільки принцип позиційно-багаторядної аплікатури є системно-структурним та раціональним посередником у вирішенні виконавських завдань. Комплексне осмислення та визначення функцій правої та лівої рук баяніста стає доцільним, оскільки питання фізіологічно правильних, раціональних та цілеспрямованих форм руху ігрових дій невід'ємно пов'язане з будовою тіла та його координацією. Розумно організована м'язова діяльність під час гри забезпечує оптимальну координацію всіх необхідних рухів і, як наслідок, свободу музично-ігрового апарату виконавця.

Ключові слова: баян, ігровий апарат, права рука, ліва рука, анатомо-фізіологічна складова частина, позиційність, виконавець.

Irina YASCHENKO,

orcid.org/0000-0003-2033-3155

Candidate of Art Sciences,

Associate Professor at the Department of Music Art and Choreography

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) *yasenкои018@gmail.com*

ANATOMICAL AND PHYSIOLOGICAL FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE RIGHT AND LEFT HANDS OF THE BUTTON-ACCORDION PLAYER IN THE CONDITIONS OF POSITIONALITY

In recent decades, the bayanist's performing skills cover a wide range of anatomical and physiological capabilities and psychophysiological mechanisms of activity. As is known, the anatomical and physiological aspect of the bayanist's performing technique is realized in his motor-motor actions. It is important in this aspect to consider the gameplay as an anatomical and physiological phenomenon, since the motor actions of the button-accordion player's gaming apparatus require maximum lability, clear coherence, automation and minimization, although it should not be forgotten that the motor component (activity of the gaming apparatus directly depends on the consciousness of the performer – a psychological mechanism. In this aspect, the question of the physiological characteristics of the movements of the button-accordion player's hands is significant, since the freedom of the gaming apparatus, a well-coordinated system of movements is based on the knowledge and feeling of the interaction of all parts of the gaming apparatus, in particular the upper part – the right and left hands. It is especially important to understand the features of the anatomical and physiological structure of the performer's gaming apparatus, since the bayanist's gameplay is three-component: psychological, motor, holding the instrument.

For the successful implementation of the bayanist's performing activity, it is necessary to clearly realize the importance of the rational organization of the complex of game actions, including the functioning of the bayanist's playing apparatus, in particular the right and left hands in conditions of positional dependence, the technology of interaction of the performer with the instrument. It is in the conditions of positionality (positional-multi-row fingering) that the performing actions of the right and left hands of the button-accordion player are optimized, since the principle of positional-multi-row fingering is a system-structural and rational intermediary in solving performing tasks. A comprehensive understanding and definition of the functions of the right and left hands of the accordion player becomes expedient, since the question of physiologically correct, rational and purposeful forms of movement of game actions is inherently connected with the structure of the body and its coordination. Reasonably organized muscular activity during the game ensures optimal coordination of all necessary movements and, as a result, the freedom of the performer's musical and playing apparatus.

Key words: *accordion, right hand, left hand, anatomical and physiological component, positionality, performer.*

Постановка проблеми.

Високий рівень виконавської майстерності баяніста, оновлення репертуару, гра на сучасних концертних інструментах із трьома мануалами спонукали баяністів до пошуку більш прогресивних виконавських прийомів і технологій системного вдосконалення баянної методики, зокрема вдосконалення аплікатурної дисципліни та впровадження в практику баяністів-виконавців позиційно-багаторядного методу позиційної аплікатурної системи.

Пошук оптимальних ігрових рухів, які реалізуються під час виконавського процесу лежать в основі ігрової техніки баяніста, що є важливим питанням в інструментальному мистецтві. Для якісної реалізації рухового механізму та усвідомлення природи його дії є необхідним отримання знання про анатомо-фізіологічну структуру виконавського апарату (кістково-м'язовий складник) та рушії особливості кожної ланки ігрового апарату у виконавській діяльності, оскільки це є необхідним для знаходження оптимальних музично-ігрових рухів під час гри на багаторядних клавіатурах сучасного концертного баяна. Водночас ігровий апарат баяніста слід розглядати як єдине функціонування всієї опорно-рухової системи музиканта-виконавця.

Аналізуючи сучасний стан баянного виконавства та наявну науково-методичну літературу, зауважимо, що питання анатомо-фізіологічної будови кожної ланки ігрового апарату баяніста, його функціональних особливостей та осмислення ігрового апарату як єдиного цілого є актуальним, оскільки недостатньо висвітлене або описане епізодично в контексті технологічної проблематики баянного виконавства.

Аналіз досліджень. У науково-методичних роботах, опублікованих в останні десятиліття, провідні науковці та баяністи-практики висвітлювали питання функціонування ігрового апарату баяніста, пропонували власні думки щодо раціоналізації технології ігрової діяльності баяніста. Питання оптимізації ігрових дій правої руки бая-

ніста досліджували В. Шульга, Ю. Бай, О. Дмитрієв, Ф. Ліпс, А. Осокін, В. Полетаєв, М. Різоль та інші. Деякі питання технології ігрової діяльності лівої руки баяніста в науково-методичній літературі вивчали такі автори, як: В. Беляков, О. Гайсін, В. Галактіонов, М. Давидов, Й. Пуриц, В. Самітов. Анатомо-фізіологічну будову ігрового апарату музиканта-інструменталіста, а також його функціонування в ігровому процесі висвітлюється в методичних роботах фахівців інших музично-виконавських галузей, як-от: А. Бірмак (Бірмак, 1973), Т. Воробкевич (Воробкевич, 2001), І. Гайворонський (Гайворонський, 2002).

Мета статті – виявити анатомо-фізіологічні особливості функціонування правої та лівої рук баяніста в умовах позиційності.

Виклад основного матеріалу.

Відомо, що формування технічних навичок виконавця є індивідуальним феноменом, оскільки їх надбання залежить не тільки від психофізіологічних характеристик музиканта, а й від розуміння анатомо-фізіологічної природи будови ігрового апарату.

Оскільки анатомо-фізіологічний аспект виконавської техніки баяніста реалізується в моторно-рухових діях виконавця, то ігрово-руховий процес спирається на взаємодію всіх частин тіла музиканта за рахунок кісткових та м'язових перетворень. Це взаємодія цілісної опорно-рухової системи баяніста, тобто координація нижньої корпусної та верхньої частин ігрово-рухового апарату, що керує процесом реалізації раціональних ігрових дій. Розумно організована м'язова діяльність під час гри забезпечує координацію рухів і свободу музично-ігрового апарату виконавця. Але йдеться не тільки про окремо взяті м'язові функції руки або окремих її частин, оскільки робота музично-ігрового апарату виконавця – це усвідомлене комплексне функціонування всіх частин тіла, що становить єдине ціле в ігровій діяльності баяніста.

У цій статті зосередимо увагу на анатомо-фізіологічних особливостях функціонування

верхньої частини ігрово-рухового апарату баяніста в умовах позиційності.

Аплікатурна позиційність у баянному виконавстві – це злагоджений системно-структурний принцип послідовного залучення пальців під час виконання звукоряду, що дає змогу баяністові логічно мислити аплікатурними позиціями, відчувати фізіологічну та психологічну свободу у вирішенні художніх завдань під час виконання музичного твору. Тобто аплікатурна позиційність є синтезом природних ігрових рухів, контрольованих свідомістю та мисленням баяніста. Найголовнішою характерною ознакою позиційності є послідовне розташування (рух) від трьох до п'яти пальців на клавіатурі. Позиційні принципи аплікатури відкривають значні виконавські можливості та є універсальним засобом розвитку технічної досконалості виконавця-баяніста.

Виконавський процес баяніста відбувається в умовах вертикального положення інструмента, що зумовлює деякі анатомо-фізіологічні особливості в роботі різних ланок ігровоного апарату під час музично-ігрових рухів на баянних клавіатурах. У різних регістрах правої та лівої клавіатур розподіл рухового навантаження та м'язово-рухові відчуття в ланках ігровоного апарату баяніста мають такі специфічні особливості:

- у нижній частині регістру правої клавіатури (велика та мала октави) основне навантаження припадає на лопаткову та на плечову зони, під час переміщення руки вздовж нижнього регістру ігрової поверхні баяна положення ліктя випереджає рухи пальців;

- у центральній частині баянної клавіатури (перша та друга октави) основне навантаження несе передпліччя, підтримуване м'язами плечового поясу;

- у верхньому регістрі (третя та четверта октава) кисть розташовується нижче ліктя, тому навантаження переходить саме на кисть і пальці, підтримувані м'язами ліктьового та плечового поясу.

Положення кисті в різних частинах клавіатури є незмінним, оскільки вона завжди є продовженням передпліччя; важелем переміщення кисті вздовж клавіатури є передпліччя та рухова функція ліктьового суглоба.

Процес навантаження на м'язи лівої руки під час гри є аналогічним роботі м'язів правої руки, хоча й має деякі відмінності, оскільки володіння готово-виборною системою лівої клавіатури є біфункціональним процесом. Робота плеча, передпліччя, ліктя, кисті та пальців відбувається на фоні основної функції лівої руки – управління різноспрямованим рухом міху.

Важливим для баяніста є контролювання та дозування ступеня навантаження альтернативних частин м'язово-ігровоного апарату, а також урахування їх взаємодії. Основна роль у процесі реалізації рухів та їх координації належить нервовій системі. Головною умовою злагодженого функціонування м'язів ігровоного апарату є чіткий розподіл навантаження, тобто психологічне вміння баяніста регулювати й контролювати стан скорочення м'язів – напруження та розслаблення. Сигналом порушення природного положення руки й руху пальців на клавіатурі є скутість м'язів, їх перенапруження. Особливу увагу слід приділяти області кисті й пальцям, які під час гри виконують багато складних та філігранних рухів. Переважно в цій м'язовій групі рук відбуваються перенапруження, які стають каталізатором болючих відчуттів музично-ігровоного апарату загалом. Болючий синдром починає проявлятися з незручних відчуттів у зап'ястку, потім піднімається поступово через передпліччя до м'язів плечового поясу та спинного відділу, який взаємодіє із хребтом.

Плеche є верхньою частиною руки, що складається з однієї плечової кістки. Плече є доволі рухливою частиною руки, оскільки має півкулясту голівку в плечовому суглобі. За рахунок півкулястої голівки плечового суглоба здійснюються рухи в різних напрямках: вертикальні, горизонтальні, колоподібні та ротаційні (обертальні). У роботі плечової частини руки беруть участь м'язи плеча, спини та грудей (Бирмак, 1973: 54).

У гри баяніста рухи плеча мають вагоме значення, оскільки керують процесом постановки руки (положення передпліччя та кисті), переміщенням її вздовж клавіатури; до того ж плечі за допомогою ременів є опорою у триманні інструменту. Рухливість плеча забезпечує не тільки легкість, свободу та точність ігрових рухів виконавця, а й зручне положення робочої зони ігровоного апарата баяніста на клавіатурі (кисті та пальців), тобто допомагає у відчутті ваги руки, оскільки виконавська діяльність баяніста проходить за умови піднятої руки.

Передпліччя є невід'ємною частиною рухового апарату баяніста у виконавському процесі. М'язи передпліччя діють на декілька суглобів: ліктьовий, променево-зап'ястний, суглоби кисті та пальців. М'язи передпліччя, зап'ястка та кисті є керівниками кистьових та пальцевих рухів. Циліндрична форма ліктьового суглобу дає можливість робити швидкі рухи.

Ротаційні рухи передпліччя мають два положення, такі як: пронація (обертаються осередньо) – поворот долоні до першого пальця, при

якому кістки передпліччя перехрещуються, й супінація (обертаються зовнішньо) – поворот долоні до п'ятого пальця, при якому кістки розташовуються паралельно. Оскільки зап'ястя прикріплене до променевої кістки, воно рухається разом із нею, і ротація проходить не в самому зап'ясті, а між кістками передпліччя. У розслабленому стані руки кістки передпліччя приймають ротаційне положення півпронації (Воробкевич, 2001).

Таким чином, під час пронації долоня приймає низьке положення, а під час супінації – високе. Це є важливим фактором у баянній грі, тому що баяніст під час ігрового процесу відводить лікоть від корпусу, що й приводить до положення пронації за рахунок включення верхніх частин рухового апарату. Функціонально таке положення підтримує верхні частини ігрового апарату: зап'ястя, кисть та пальці. Така анатомо-фізіологічна особливість будови передпліччя дозволяє працювати руці баяніста в особливих умовах, а саме за умови знаходження ігрового апарату в перпендикулярному положенні відносно корпусу виконавця та складати пряму лінію від ліктьового суглобу до пальців. Зап'ястя знаходиться найближче до передпліччя. Анатомо-фізіологічна особливість будови зап'ястя полягає у складанні з восьми дрібних кісток неправильної форми, які розміщені в два ряди – по чотири в кожному (Гайворонський, 2006: 84). Вони дуже рухливі, але оточені доволі слабкими м'язами, які виконують бокові рухи. Важливим чинником розвитку баянної техніки баяніста грають відчуття гнучкості та свободи зап'ястка.

Безпосереднє значення у грі на інструменті мають м'язи-згиначі та розгиначі, які забезпечують гнучкість зап'ястка. З одного боку ці м'язи з'єднуються з кістками плеча, з другого – із п'яними кістками. Ця анатомічна особливість забезпечує єдність рухів, їх взаємозв'язок та пластичність. Фізіологічно м'язам зап'ястка не притаманні ізольовані рухи, вони не мають можливості витримувати великі фізичні навантаження. Тому надто важливим для виконавця є факт рівномірного розподілу фізичного навантаження на частини рухово-ігрового апарату залежно від фізіологічних особливостей кожної анатомічної складової частини. Якщо під час гри відбувається безконтрольний перенос силової ваги, наприклад, від плеча – з'являються «зажими» та перетомлення в області передпліччя, як наслідок – перенапруження м'язів, що і є першопричиною скутої руки. Якщо виконавець вчасно не контролює такі моменти, це провокує больові відчуття у м'язових групах спини, особливо в плечовому поясі. Щоб не допустити такої ситуації, баяністу

слід постійно розвивати та укріпляти всі м'язові групи, окремо кисті та пальців.

Кисть та пальці рук відіграють вирішальну роль безпосередньо в організації рухового процесу. Сумісні дії цієї частини руки виконують під час ігрових дій велику кількість складних та точних рухів. М'язи, які знаходяться на внутрішньому боці передпліччя, згинають пальці та кисть, а ті, які знаходяться на зовнішньому боці, – розгинають їх. Суглоби пальців природно є більш рухливими у згині, аніж у розгині, тому кисть баяніста повинна бути округлою, пальці зібрані. Згиначі пальців здійснюють тонкі та диференційовані рухи, завдяки постійному тренуванню відпрацьовується їх точність та складність.

Перевірити правильність положення кисті та пальців можна за умови опущеної руки вздовж корпусу в розслабленому стані. У цьому положенні пальці приймають округлу форму, у м'язах-згиначах та розгиначах відсутні відчуття будь-якої напруги. Максимальне зусилля, яке необхідно витратити під час постанови руки, – це перенесення передпліччя та кисті до клавіатури в робочий стан. Положення кистьового суглобу під час знаходження руки на грифі повинно складати одну лінію з передпліччям: недопустимі прогини осередь або зовні.

Головним принципом постановки руки баяніста неодмінно є знаходження максимально природного розташування кисті та пальців на клавіатурі, враховуючи природну безопорність руки в умовах вертикального положення інструменту. Цей постановочний принцип успішно реалізується в умовах аплікатурної позиційності.

Пальці рук розподілено на ланки – фаланги. У кожного пальця, за виключенням великого, є три фаланги: проксимальна, середня та дистальна (нігтьова). Великий палець має тільки дві фаланги – проксимальну та дистальну (Гайворонський, 2006: 86). Середня та нігтьова фаланги більш рухливі у згині, менше – в розгині. Згинають та розгинають кисть пальцеві м'язи, які розміщені на верхній частині передпліччя. У музично-руховій організації рук вагомим є вироблення правильної іннервації у відчуттях кінчика пальця баяніста.

Надзвичайно важливою для виконавця є робота міжкісткових м'язів п'ясті. Вони розміщені з боків п'яних костей, їх сухожилля з'єднуються із сухожиллям загального розгинача над першою фалангою. Міжкісткові м'язи п'ясті виконують бокові рухи пальців, згинають та розгинають першу й третю фаланги. Розвиток міжкісткових м'язів п'ясті є важливою передумовою пальцевої моторики. Так само важливими для правильної органі-

зації рухів пальців є розміщені у п'ясті супротивні м'язи великого пальця й мізинця, які притягують ці пальці між собою, створюючи «купол» – «арку» (Воробкевич, 2001: 69).

Великий (перший) палець абсолютно незалежний від решти пальців, тому що не зв'язаний із ними загальними м'язами. Фізіологічну будову великого пальця становить комплекс м'язів, які забезпечують йому повну свободу та активну незалежність рухів, що й визначає його виконавські можливості для баяністів. За рахунок окремо діючих сильних м'язів великий палець є силовою опорою виконавського апарату баяніста в умовах рухових дій по вертикальній площині клавіатури. Особливості м'язової складової частини великого (першого) пальця, які визначають ізольованість рухів, дають змогу витримувати досить великі фізичні навантаження та рухатися за всіма напрямками. Зовнішньою ознакою розвинутої першого пальця є його закруглений та зібраний вигляд під час знаходження на клавіатурі. Анатомо-фізіологічні ознаки великого пальця підтверджують беззаперечну рівноправність участі великого пальця в рухово-ігрових діях баяніста.

Другий (вказівний) та третій (середній) пальці ігрового апарату баяніста є самими сильними. Четвертий (безіменний) палець має достатню силу, але його анатомічні властивості треба враховувати та розвивати. За умови нерухомості третього та п'ятого (мізинця) пальців автономний підйом із-за мостиків між сухожиллями є доволі обмеженим. П'ятий палець (мізинець) найкоротший, має велику кількість власних м'язів та загальних м'язів із першим та другим пальцями.

Контактування баяніста з клавіатурами інструмента відбувається за умови грамотної постановки верхньої частини ігрового апарату, зокрема кисті та пальців баяніста. Природність та раціональність постановки ігрового апарату викликають потребу використання п'ятипальцевої аплікатури, побудованої за принципами позиційності, як у правій клавіатурі, так і в лівій. Використання великого пальця на ігровому полі виборного мануалу в практиці сучасного баяніста вже не є епізодичним, навпаки – він повноправний та активний учасник ігрового процесу, хоча й із декілька обмеженим радіусом дії.

Основними постановочними принципами правої й лівої рук є визначення положення кисті та пальців на клавіатурах баяна. Тому під час постановки руки на лівій клавіатурі все більшою є необхідність розвитку навичок вільного функціонування великого пальця під час гри, оскільки широке його застосування (епізодичне використання в умо-

вах готової системи, систематичне застосування на виборній, не лише на першому ряді, а й у деяких випадках на другому й на третьому) значно розширює спектр технічних можливостей виконавця, сприяє кращій тактильній орієнтації, мінімілізує стрибкоподібні ситуації тощо.

Анатомо-фізіологічні можливості лівої руки баяніста дещо відрізняються від аналогічних можливостей правої, що пов'язано насамперед із біфункціональністю лівої руки, відсутністю зорового контакту, а також із технологічним обмеженням використання великого пальця на мануалах лівої клавіатури. Незважаючи на ці відмінності, використання основних загальних принципів позиційності стає головним показником грамотної реалізації функціональних можливостей лівої руки, що відповідає доцільному виявленню найбільш прогресивних аплікатурних рішень, раціональному підбору аплікатури. Принципи позиційності для правої та лівої рук залишаються тотожними. Тому важливим для реалізації анатомо-фізіологічних можливостей лівої руки є залучення першого (великого) пальця до гри на лівій клавіатурі, зокрема на виборному мануалі.

Наукова новизна. Вперше виявлено анатомо-фізіологічні особливості функціонування правої та лівої рук баяніста в умовах позиційності.

Висновки. Ігровий апарат баяніста має розглядатися як єдине функціонування всієї опорно-рухової системи музиканта-виконавця. Зокрема, права та ліва руки відповідають за певні виконавські дії: плече керує процесом постановки руки (розташування передпліччя та кисті), переміщенням її вздовж клавіатури та за допомогою ременів є опорою під час утримання інструменту; передпліччя підтримує верхні частини ігрового апарату (зап'ястя, кисть та пальці) в умовах його перпендикулярного положення відносно грифу, забезпечує переміщення кисті вздовж грифу за рахунок згинання в ліктьовому суглобі; зап'ястя здійснює єдність рухів кисті та пальців, забезпечує їх взаємозв'язок та пластичність; кисть разом із м'язами передпліччя забезпечує згинання та розгинання кистьового суглобу та організує рухи рук за різними напрямками клавіатури; пальці безпосередньо здійснюють контакт руки баяніста з інструментом, м'язи п'ясті згинають та розгинають пальці, тим самим реалізують різноманітні ігрові рухи, що відповідають певним способам гри.

Використання усіх пальців правої та лівої рук в умовах позиційності є закономірним фактором у сучасному баянному виконавстві. Робота над розвитком пальцевої вправності повинна відбуватися однаково систематично для всіх пальців.

Використання принципів аплікатурної позиційності забезпечує формування таких навичок, як: легкість та свобода рухів, врівноважена опора всіх пальців, рівномірний розподіл м'язового навантаження між усіма пальцями під час гри, вироблення витрива-

лості за активної участі всіх пальців у процесі гри, плавність рухів під час переходу з позиції в позицію, чіткість та номінальність амплітуди рухів пальців, що надає переваги у швидкості, а також психологічній впевненості та стабільності під час гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бирмак А. О художественной технике пианиста : опыт психофизиологического анализа и методы работы. Москва : Музыка, 1973. 140 с.
2. Воробкевич Т. Методика викладання гри на фортепіано : Підручник. Львів : ЛДМА, 2001. 244 с
3. Гайворонский И. Анатомия и физиология человека : учеб. для студ. 2-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 496 с.

REFERENCES

1. Birmak A. O hudozhestvennoy tehnike pianista : opyt psihofiziologicheskogo analiza i metody raboty [About the artistic technique of the pianist: the experience of psychophysiological analysis and methods of work]. Moscow: Muzgiz, 1973. 140 p. [in Russian]
2. Vorobkevych T. Metodyka vykladannia hry na fortepiano : Pidruchnyk [Methods of teaching piano playing]. Lviv: LDMA, 2001. 244 p. [in Ukrainian]
3. Gayvoronskiy I. Anatomiya i fiziologiya cheloveka [Human anatomy and physiology]: uchebnic dlya stud. 2 izd., ster. M., Izdatelskiy centr «Arademiya», 2006. 496 p. [in Russian]

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 811.161.1'373.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-13>

Hanna SADOVA,

orcid.org/0000-0001-8412-3865

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the English Language and Literature Department

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv

(Mykolaiv, Ukraine) anna123sadova@gmail.com

Mariia SADOVSKA,

orcid.org/0000-0001-6793-5191

Graduate student at the Faculty of Philology

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv

(Mykolaiv, Ukraine) sadovskaya.mr@gmail.com

PECULIARITY OF COMPARATIVE PROVERBS IN FOLKLORE DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF PROVERBS OF THE SLAVIC AND TURKMEN PEOPLES)

The article examines the national character through the significant, and defining features of the nation. The aim of the article is to identify the traits of a person by analyzing the images presented in the comparative proverbs of the Slavic and Turkmen peoples. The structure of comparative proverbs has been found out to correspond the linguistic model of comparison and to have a semantic and structural originality, associated with the peculiarity of proverbs as a folklore genre.

The study of Russian and Turkmen proverbs with different images has revealed a significant group of proverbs containing human characteristics based on figurative and metaphorical connections with the world of nature, as well as the real one. The idea of animals in comparative proverbs is reflected in the models of comparative phrase-semantic groups, demonstrating various characteristics of human qualities and traits that are realized as a result of figurative rethinking of animal names. These expressions have been shown to be culturally conditioned, but not specific, as they are motivated by ideas common to Christians' and Muslims' spiritual cultures. The study of a common cultural component presence in the phraseology of different languages has led to the assumption that cultural connotations are partially translated and the cultural component in the language is not equal to the national one.

It has been proved that in proverb constructions the laws of comparison of arguments are based both on the figurative rethinking of components, and national, symbolic value of the component of comparison. As a result of such interpretation of animals in proverbs, moral, intellectual, emotional qualities of people, and also their social, behavioral characteristics, the description of appearance, visual perception, etc. are represented. The use of different images in the comparative proverbs helps to identify the qualities and new expressive possibilities of the components included in them. They cultivate hospitality, modesty, nobility, truthfulness, honesty, courage, generosity, and a number of other qualities. The study of Russian and Turkmen proverbs contributes to the expansion of ideas about the national character features and the ability to build a generalized image for each people.

Key words: *comparative proverb, culture, model, image, semantics, semantic sequence, folklore, qualities.*

Ганна САДОВА,

orcid.org/0000-0001-8412-3865

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови і літератури

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) anna123sadova@gmail.com

Марія САДОВСЬКА,

orcid.org/0000-0001-6793-5191

магістрант філологічного факультету

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) sadovskaya.mr@gmail.com

СПЕЦИФІКА КОМПАРАТИВНИХ ПАРЕМІЙ У ФОЛЬКЛОРНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК СЛАВ'ЯНСЬКОГО ТА ТУРКМЕНСЬКОГО НАРОДІВ)

У статті досліджено національний характер через значущі, визначальні риси нації. Метою статті є виявлення якостей слов'янського та туркменського народів шляхом аналізу образів, що представлені в компаратив-

них пареміях. Встановлено, що структура паремії зі значенням порівняння відповідає мовній моделі порівняння, але має семантичну та структурну своєрідність, яка пов'язана з її специфікою як фольклорного жанру.

Дослідження російських та туркменських паремій з різними образами дозволило виявити, що серед них вагомою є група, в якій містяться характеристики людини на основі образно-метафоричних зв'язків з царством природи, а також з речовим світом. Уявлення про тварин у компаративних пареміях відображено в моделях компаративних фразосемантичних груп, що демонструють різноманітні характеристики людських якостей і властивостей, що усвідомлюються в результаті образного переосмислення назв тварин. Показано, що ці обороти культурно зумовлені, але не специфічні, оскільки мотивовані уявленнями, загальними для духовної культури християн та мусульман. Дослідження наявності загального культурного компонента в фразеологізмах різних мов призвело до припущення, що культурні конотації частково перекладаються та культурний компонент у мові не дорівнює національному.

Доведено, що в паремійних конструкціях закони зіставлення аргументів спираються на образне переосмислення компонентів, а також на народне, символічне значення компоненту порівняння. В результаті такої інтерпретації тварин у пареміях подано моральні, інтелектуальні, емоційні якості людини, а також її соціальні, поведінкові характеристики, опис зовнішнього вигляду, зорового сприйняття тощо. Використання різних образів у пареміях зі значенням порівняння сприяє виявленню якостей і нових експресивних можливостей компонентів, що входять у компаративну паремію. Вони культивують гостинність, скромність, шляхетність, правдивість, чесність, сміливість, душевну щедрість тощо. Вивчення російських і туркменських паремій сприяє розширенню уявлення про риси національного характеру і можливості побудувати збірний образ для кожного народу.

Ключові слова: компаративна паремія, культура, модель, образ, семантика, семантичний ряд, фольклор, якості.

Statement of the problem. National character is the most significant, defining features of a nation, by which one can distinguish representatives of one nationality from another. Each nation has its own peculiar character. "The nationality's character and the fate of the country are in close connection, they are influenced by each other along the entire historical path" (Grachev, 1998: 25). National character is reflected in literature, philosophy, art and, of course, in language. The authority of the generations who created proverbs and sayings is reflected in them. Therefore, "proverbs and sayings do not argue, do not prove – they simply affirm or deny something in the belief that everything said in them is a firm truth" (Mamontov, 2002: 89). Moral problems worried thinkers of all ages and ordinary people. What should a real person be? What traits should he/she have? What qualities are considered positive and what are negative? The answers to these questions can be sought in proverbs, which along with fixing universal human priorities at the same time reflect the people's ideas about the world and their being in it.

Research analysis. Due to the fact that national and cultural specificity is most fully and clearly manifested in proverbs and sayings, they are valuable material for research in cognitive linguistics in the works of M. E. Bokhonnaya, S. G. Vorkachev, I. O. Golubovskaya, O. N. Rakitina, A. B. Savenkova, etc. The study of proverbs makes it possible to judge national logic (logical conceptualization of reality) and national assessment of the world (emotional and evaluative conceptualization of reality).

The purpose of this article is to identify the traits of a person by analyzing the images presented in the comparative proverbs of the Slavic and Turkmen peoples. The object of the research is Russian and Turkmen proverbs (Dahl, 1989 a; Dahl, 1989 b; Karryev, 2000), among which the majority (about 650 units) are constructions containing various images.

Presenting main material. Although the structure of a proverb with a comparative meaning corresponds to the language model of comparison and includes the subject and the prototype of comparison, the basis of comparison and the indicator of comparative relations, it has a semantic and structural originality associated with its peculiarity as a folklore genre (Sadova, 2021: 103]. Thus, their study is relevant.

The tradition of using a word in folklore texts (in particular, in proverbs) determines the interaction of its direct and figurative – metaphorical, symbolic, figurative, and associative meanings. Comparative proverbs as elements of the folklore picture of the world can be directly nominated. As an example, let us take the Russian proverb *Сытый волк смиреннее завистливого человека* (A well-fed wolf is humbler than an envious person) and the Turkmen proverb *Лучше благополучный конец, чем хорошее начало* (Better a happy end than a good start). However, it is often that the proverbs of these peoples are replete with images that are always national, specific, and dependent on the genre: *Счастье, что волк: обманет да в лес уйдет, Добрался, как волк до овчарни, Солдат, что волк: где попал, там и рвет* (Happiness is like a wolf: deceives and goes into the forest, Got like a wolf to a sheepfold, A soldier is like a wolf: wherever he is, there he tears). In this regard, it seems appropriate to study the peculiarity of human traits, which are illustrated using a comparison prototype.

Most of the proverbs were originally produced with figurative components. Perceiving reality, a person was figuratively aware of his surroundings. This was especially evident in the perception of nature. So, animals, plants, as well as elements of inanimate nature were perceived as carriers of certain fixed characteristics and relationships (*fox – cunning, oak, stone – fortress, etc.*). As a result of further metaphorical rethinking of

the components of the proverbs, semantic changes and transformations were carried out. The primary image acquired a symbolic meaning.

Proverbs have somewhat changed their meaning over the centuries of existence. The primary (direct and figurative) nominations of the proverb components expanded their meaning, which led to the enrichment of semantics and the emergence of a wide range of associations around them. Associative connections have grown stronger, become generally recognized, and the meaning of proverbs has gone far beyond the direct content of the proverb utterance – the prototype. As a result, each proverb is perceived by the speaker as a sign unit with a certain set of meanings.

In the interpretation of proverbs, as in the interpretation of phraseological units originating in ancient times, certain difficulties often arise. They are due to the fact that the type of the worldview reflected in proverbs often differs significantly from the modern one. Therefore, when interpreting the primary meaning of a proverb, it is impossible to confine oneself to linguistic analysis only. As a result, the problem of their content deciphering goes beyond the framework of a purely linguistic study and covers a wide range of historical, ethnographic, national and cultural problems.

In the creation of proverbs, as well as in the creation of phraseological units, a great role belongs to extra-linguistic factors, since phraseological units are associated with people's traditions, material and spiritual culture.

In the study of Russian proverbs with various images, we have found out that among them a significant place is occupied by a group in which a person's characteristic is presented on the basis of figurative and metaphorical connections with the world of Nature, as well as with the material world: *Любит, как собака палку, Солдат, что волк: где попало, там и рвет, Смирен, как теленок, кроток, как ягненок* (*He loves as a dog likes a stick; A soldier is like a wolf: wherever he is, there he tears; Meek like a calf, placable like a lamb*).

In comparative proverbs, as in folklore in general, images of various animals are widely represented, however, unlike other folklore genres, in proverbs these images receive a different interpretation. If, for example, the main characters of fairy tales are animals, which, although they speak and behave like people, remain and are perceived as animals, then in proverbs, through a prototype with the meaning of an animal, a metaphorical characteristic of a person is presented.

In comparative proverbs, the names of animals contribute to the figurative characterization of various human qualities and traits. This is evidenced by many examples in which as an object of comparison there

are images, based on visual representations of some animals, from the point of view of the corresponding various human characteristics. These representations constitute the figurative and metaphorical basis of the semantics of the proverbs. In metaphorization, there is a kind of two-fold, step-by-step mechanism: before you call a cunning person a fox, a cowardly person a hare, a clumsy person a bear, etc., you need to associate these qualities with animals – i.e. qualify each animal accordingly.

The concepts of animals in Russian comparative proverbs can be reflected in the models of comparative phrase-semantic groups, similar to the models studied by A. A. Ivchenko (Ivchenko, 1996) and I. V. Kuznetsova (Kuznetsova, 2005).

1. Moral qualities of a person.

The semantic sequence is “very cowardly”:

Model 1. “As cowardly as + wild animal = very cowardly”: *Труслив, что заяц...* (*As cowardly as a hare...*) (Dahl, 1989 b: 400).

Model 2. “As timid as + wild animal = very cowardly”: *роблив, что заяц...* (*as timid as a hare ...*) (Dahl, 1989 a: 226).

Semantic sequence “very humble/meek”:

Model 1. “As humble as + a domestic animal = very humble/meek”: *смирен, как корова...* (*as humble as a cow ...*) (Dahl, 1989 a: 222).

Model 2. “As humble as + a baby of a domestic animal = very humble/meek”: *Смирен, как теленок...* (*As humble as a calf ...*) (Dahl, 1989 a: 217).

Model 3. “As meek as + a baby of a domestic animal = very meek”: *кроток, как ягненок...* (*as meek as a lamb ...*) (Dahl, 1989 b: 217).

The semantic sequence is “very cunning”:

The model “As cunning as + a domestic animal = very cunning”: *лукав, как змея...* (*as cunning like a snake ...*) (Dahl, 1989 b: 153).

Semantic sequence “to lie shamelessly”:

The model “Lies like + a domestic animal = lies shamelessly”: *врет, как сивый мерин...* (*he lies like a gray gelding ...*) (Dahl, 1989 a: 359).

Semantic sequence “very wicked”:

The model “As wicked as + a reptile = very wicked”: *зла, что змея...* (*as wicked as a snake ...*) (Dahl, 1989 a: 112).

Semantic sequence “very mischievous”:

The model “As mischievous as + a domestic animal = very nasty”: *пакостлив, как кот...* (*as mischievous as a cat ...*) (Dahl, 1989 a: 226).

2. Intellectual characteristics of a person.

Semantic sequence “very stupid”:

Model 1. “As stupid as + a domestic animal = very stupid”: *глуп, как свинья...* (*as stupid as a pig ...*) (Dahl, 1989 b: 204).

Model 2. “As simple as + a domestic animal = very stupid”: *прост, как свинья... (as simple as a pig ...)* (Dahl, 1989 b: 153).

Model 3. “Clever but not as + a baby of a domestic animal = very stupid”: *мудер, а не как теленок... (clever but not as a calf ...)* (Dahl, 1989 b: 76).

3. Emotional characteristics of a person.

Semantic sequence “to love very much”:

Model “Loves like + a domestic animal + a stick = loves very much”: *любит, как собака палку... (loves like a dog a stick ...)* (Dahl, 1989 b: 227).

Semantic sequence “not to love at all”:

Model “I love it like + an insect = I don’t love it at all”: *люблю, как клопа в углу... (I love it like a bug in the corner ...)* (Dahl, 1989 b: 227).

4. Social characteristics of a person.

Semantic sequence “very poor”:

Model “As poor as + a wild bird = very poor”: *гол, как сокол... (poor as Job’s turkey ...)* (Dahl, 1989 a: 225).

5. Physical characteristics of a person.

Semantic sequence is “very healthy”:

Model “As healthy as + a domestic animal = very healthy”: *здоров, как бык... (as healthy as a bull ...)* (Dahl, 1989 a: 346).

6. Behavioral characteristics of a person.

Semantic sequence “very thievish”:

Model “As thievish as + a domestic animal = very thievish”: *блудлив, что кошка... (as thievish as a cat...)* (Dahl, 1989 b: 400).

Semantic sequence “get out well”:

Model “Get out like a + wild animal + tail = get out well”: *отыгрывается, как лиса хвостом... (get out like a fox with its tail ...)* (Dahl, 1989 a: 151).

7. Characteristics of a person's appearance.

Semantic sequence “turn red”:

Model “Turn as red as + arthropod = turn red”: *покраснел как рак... (turn as red as a lobster ...)* (Dahl, 1989 a: 413).

8. Human visual perception.

Semantic sequence “to look in surprise”:

Model 1. “Looks like + a domestic animal + at a pictured gate = looks in surprise”: *смотрим, что корова на писанные ворота... (looks like a cow at a pictured gate ...)* (Dahl, 1989 a: 76).

Model 2. “Looks like + poultry + at the glow = looks in surprise”: *глядит, как гусь на зарево... (looks like a goose at the glow ...)* (Dahl, 1989 b: 76).

Semantic sequence “look with curiosity”:

Model: “Looks like + a domestic animal + into a jug = looks with curiosity”: *заглядывает, как собака в кувшин... (looks like a dog into a jug ...)* (Dahl, 1989 b: 165).

Semantic sequence “look with fear”:

Model “Looks like + a domestic animal at the butcher = looks with fear”: *поглядывает, как коза на мясника... (looks like a goat at the butcher ...)* (Dahl, 1989 b: 162).

We also researched the richest stock of proverbs and sayings of the Turkmen people (Karryev, 2000) and identified several thematic groups among them. Let us have a look at the most numerous ones.

1. Moral qualities of a person.

Semantic sequence “very meek”:

Model “Better + a domestic animal = very meek”: *Лучше собаке никого не видеть и не лаять (It is better for a dog not to see anyone or bark)* (Karryev, 2000);

2. Emotional characteristics of a person.

Semantic sequence “to love very much”:

Model “More dear + a wild animal = to love very much”: *Зайцу родной холм дороже всего (The native hill is most dear to the hare)* (Karryev, 2000).

3. Intellectual characteristics of a person.

Semantic sequence “very stupid”:

Model 1: “Better + a domestic animal = very stupid”: *Осел сам себя считает лучше коня (The donkey considers himself better than the horse)* (Karryev, 2000).

4. Physical characteristics of a person.

Semantic sequence “very fast”:

Model “Faster + a domestic animal = very fast”: *...с каждым бегом конь резвее (...with each run the horse is faster)* (Karryev, 2000).

Semantic sequence “very lively”:

Model “Better + a wild animal = very lively”: *Живая мышь лучше мертвого льва (A live mouse is better than a dead lion)* (Karryev, 2000).

5. Characteristics of a person's appearance.

Semantic sequence “very large”:

Model “Larger + a wild animal = very large”: *Больше верблюда есть еще слон (There is also an elephant larger than a camel)* (Karryev, 2000).

As it can be seen from the above-given examples, all these and many other qualities add up to the ethnic picture of these nations’ world. Each nation has its own mentality, certain qualities peculiar to this particular people.

Proverbs reflect people’s eternal interest to their essence – the inner world and external characteristics – through the linguistic interpretation of the surrounding reality. Due to the fact that folklore traditions have deep philosophical roots, proverbs are a kind of “code” of moral, aesthetic, ethical and many other human values.

The presented models demonstrate that the characteristics of human qualities and traits, realized as a result of the figurative rethinking of the names of animals in proverbs, are extremely diverse.

The constructions considered in the composition of the proverbs are culturally conditioned, but not specific, since they are motivated by the ideas which are common to the spiritual culture of the Slavs and Muslims. The study of the presence of a common cultural component in phraseological units of different languages leads to the assumption that cultural connotations are partially translatable and that there should not be an equality sign between the cultural and the national in the language.

Conclusions. When identifying the semantic peculiarities of proverbs with the meaning of comparison, it has been found out that in proverb constructions, the laws of comparison of arguments are based on the figurative rethinking of the components, as well as on the popular, symbolic meaning of the object of comparison. The basis for the structuring

of such proverbs is the allocation of thematic groups with the meaning of various images. As a result of the animal figurative interpretation both moral, intellectual, emotional qualities of a person and social, behavioral characteristics, appearance description, visual perception are represented in proverbs. The use of various images with the meaning of comparison in proverbs helps to identify the qualities of the subjects, as well as new expressive possibilities of the components included in the comparative proverbs. They cultivate hospitality, modesty, nobility, truthfulness, honesty, courage, spiritual generosity and a number of other qualities. Thus, having studied a number of Russian and Turkmen proverbs, one can expand the understanding of the national character features and imagine a generalized character of a respected, worthy, from the both peoples' point of view, person.

BIBLIOGRAPHY

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Москва : Академия, 1998. 430 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа : В 2-х т. Москва : Художественная литература, 1989. Т. 1. 431 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа : В 2-х т. – Москва : Художественная литература, 1989. Т. 2. 447 с.
4. Івченко А. О. Українська народна фразеологія: ареали, етимологія. Харків : ОКО, 1996. 160 с.
5. Кузнецова И. В. Мифологические корни устойчивых сравнений. Славяноведение. 2005. № 2. С. 99–109.
6. Мамонтов А. С. Номинативные единицы – афоризмы (пословицы, поговорки) в аспекте сопоставительного лингвострановедения. *Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2002. № 2. С. 88–97.
7. Мудрость отцов: пословицы и поговорки народов Средней Азии [Текст] / перевод Н. И. Гребнева. Ашхабад : Магарыф, 1984. 192 с.
8. Туркменские пословицы и поговорки / собрал и перевел Б. А. Каррыев. URL: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000065/st046.shtml>. (дата звернення: 10.10.2021).
9. Хорленко А. Т. Основы лингвокультурологии : Учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2004, 43 с.
10. Язлыева Ш. А. Пословицы и поговорки русского и туркменского народа как средство формирования лингвистической компетенции учащихся. *Международный журнал социальных и гуманитарных наук*. 2016. Т. 4. № 1. С. 148–151.
11. Sadova H. Comparative model conjunction verbalizers in folklore discourse. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск № 35. Т.5. 2021. С. 103–107.

REFERENCES

1. Gachev G. D. Natsionalnye obrazy mira [National images of the world]. Moscow: Academy, 1998. 430 p. [in Russian].
2. Dahl V. I. Poslovitsy russkogo naroda [Proverbs of the Russian people]: In 2 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1989. Vol. 1. 431 p. [in Russian].
3. Dahl V. I. Poslovitsy russkogo naroda [Proverbs of the Russian people]: In 2 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1989. Vol. 2. 447 p. [in Russian].
4. Ivchenko A. O. Ukrainska narodna frazeolohiia: arealy, etymolohiia [Ukrainian folk phraseology: areas, etymology]. Kharkiv: OCO, 1996. 160 p. [in Ukrainian].
5. Kuznetsova I. V. Mifologicheskie korni ustoychivyykh sravneniy. [Mythological roots of set comparisons]. *Slavyanovedenie*. 2005. No. 2. pp. 99 – 109 [in Russian].
6. Mamontov A. S. Nominativnye edynitsy – aforizmy (poslovitsy, pogovorki) v aspekte sopostavitel'nogo lingvostranovedeniya [Nominative units-aphorisms (proverbs, sayings) in the aspect of comparative linguistic and cultural studies]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2002. No. 2. pp. 88–97 [in Russian].
7. Mudrost' otsov: poslovitsy i pogovorki narodov Sredney Azii [The wisdom of the fathers: proverbs and sayings of the peoples of Central Asia] [Text] / translated by N. I. Grebnev. Ashgabat: Magaryf, 1984. 192 p. [in Russian].
8. Turkmenskie poslovitsy i pogovorki [Turkmen proverbs and sayings] / collected and translated by B. A. Karryev. URL: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000065/st046.shtml>. (date of the beast: 10/10/2021) [in Russian].
9. Horlenko A. T. Osnovy lingvokul'torologii [Fundamentals of linguocultorology]: textbook. Moscow: Flint: Nauka, 2004, 43 p. [in Russian].
10. Yazlyeva Sh. A. Poslovitsy i pogovorki russkogo i turkmenskogo naroda kak sredstvo formirovaniya lingvisticheskoy kompetentsii uchashchikhsya [Proverbs and sayings of the Russian and Turkmen people as a means of students' linguistic competence formation]. *International Journal of Social Sciences and Humanities*. 2016. Vol. 4. No. 1. pp. 148–151 [in Russian].
11. Sadova H. Comparative model conjunction verbalizers in folklore discourse. *Topical issues of the humanities: an intercollegiate collection of works of young researches of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Issue 35. Vol. 5, 2021, pp. 103–107

УДК 81'272

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-14>**Анжела СВЯРИЧЕВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-0954-101X*

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри мовної підготовки

Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»

(Одеса, Україна) *rugena@ukr.net*

ФЕМІНІТИВИ І ГЕНДЕРНЕ МОВОЗНАВСТВО З ПОЗИЦІЙ ФЕМІНІСТСЬКОЇ ЛІНГВІСТИКИ

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної соціолінгвістики – використання фемінітивів (слів жіночого роду, альтернативних або парних аналогічним поняттям чоловічого роду, які належать до всіх людей, незалежно від їхньої статі). Виявлено лінгвістичні й екстралінгвістичні чинники формування фемінітивів, розкрито особливості та основні завдання феміністської лінгвістики, а також наведено аргументи на користь наукової і практичної значущості саме феміністських лінгвістичних досліджень. Актуальність дослідження пояснюється підвищеним інтересом до вивчення мови як антропоцентричного соціокультурного феномена та збільшенням значення феміністського руху в усьому світі. Теоретичну базу статті становлять вітчизняні та закордонні наукові пошуки з гендерних досліджень, феміністських досліджень в соціологічному і соціолінгвістичному аспектах, а також із феміністських лінгвістичних досліджень. Основними методами наукової розвідки обрано метод аналізу і синтезу теоретичного матеріалу, метод аналізу фактичного матеріалу. Встановлено, що наукові результати у сфері феміністської лінгвістики все більше виявляють неспроможність спроб довести існування «мови жінок» або «мови чоловіків», зокрема, гендерлекта. Йдеться лише про соціокультурний феномен відтворення мовних шаблонів жіночої та чоловічої поведінки в тій чи іншій культурі. Феміністська лінгвістика використовує у своїх дослідженнях глибший підхід і звертається безпосередньо до системи мови, визначає в ній гендерну асиметрію, що виявляється в мовній андроцентричності, пропонує стратегії боротьби з мовним сексизмом, розробляє конкретні способи його усунення: створення гендерно нейтральних лексем, впровадження фемінітивів, застосування інклюзивної писемної мови. Це стає можливим лише за умови проведення мовних феміністських реформ і здійснення грамотного мовного феміністського планування. Аналіз досягнень традиційного гендерного мовознавства дає змогу стверджувати, що феміністські лінгвістичні дослідження привносять в мовознавство безліч нових ідей, які мають особливу цінність. Феміністська критика мови є прогресивним напрямом у сучасній лінгвістиці, звертає увагу на нагальні мовні проблеми суспільства і пропонує шляхи їх ефективного вирішення.

Ключові слова: фемінітиви, лінгвістичні чинники, феміністська лінгвістика, гендерна культура, лексичні одиниці.

Anzhela SVARYCHEVSKA,*orcid.org/0000-0002-0954-101X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social, Humanitarian and Fundamental Disciplines

Naval Institute of the National University “Odessa Maritime Academy”

(Odessa, Ukraine) *rugena@ukr.net*

FEMINITIVES AND GENDER LINGUISTICS FROM THE POSITION OF FEMINIST LINGUISTICS

The article deals with the actual problem of modern sociolinguistics – the use of feminine nouns (words of feminine gender, alternative or paired similar masculine concepts that belong to all people regardless of their gender). Linguistic and extralinguistic factors of forming feminine nouns have been defined, peculiarities and main tasks of feminist linguistics have been revealed, as well as arguments in favor of the scientific and practical significance of feminist linguistic research have been given. The actuality of the research is explained with the growing interest to language studying as an anthropocentric socio-cultural phenomenon and increasing importance of the feminist movement all over the world. Theoretical base of research make domestic and foreign scientific studies on gender researches, feminist researches in sociological and socio-linguistic aspect, as well as from feminist linguistic researches. The main methods of the investigation are method of analysis and synthesis of theoretical material, method of analysis of actual material. It has been found that scientific results in the sphere of feminist linguistic sincrea singly show the failure of attempts to prove existence of “language of women” or “language of men”, and even more so of the genderlect. This is just about the socio-cultural phenomenon of reproduction of language patterns of female and male behavior in a particular culture. Feminist linguistics uses in its investigations deeper approach and addresses the language system directly, reveals gender

asymmetry in it, which is manifested in linguistic androcentrism, proposes strategies to struggle with linguistic sexism, develops specific ways to eliminate it: creation of gender-neutral lexemes, introduction of feminine nouns, application of inclusive written language. This becomes possible due to carrying out linguistic feminist reforms and realization of competent linguistic feminist planning. Analysis of the achievements of traditional gender linguistics makes it possible to assert that feminist linguistic studies bring many new ideas to linguistics that are of particular value. Feminist critique of language is a progressive trend in modern linguistics, draws attention to the most pressing language problems of society and suggests ways to solve them effectively.

Key words: *femininenouns, linguistic factors, feminist linguistics, gender culture, lexical units.*

Постановка проблеми. Лінгвістика в ХХ ст., будучи наукою не лише природною, а й гуманітарною, стала значною мірою й антропоцентричною, що дозволило сформуватися цілій низці міждисциплінарних напрямів, котрі вивчають не просто мову як самостійну закриту систему, а безпосередню реалізацію мови в людському спілкуванні (Марчишина, 2018: 300). Теорія комунікації, теорія дискурсу, психолінгвістика, соціолінгвістика, лінгвокультурологія, контактологія – всі ці дисципліни розглядають актуалізацію мови в тій чи іншій комунікативній ситуації і спираються на контекст комунікації та її інтенцію. Мова є важливим складником у вивченні людської взаємодії, а головне – в ній відображається певний «маркер», показник реальних відносин між комунікантами (Ликова, 2019: 145). Лінгвокультурологи розглядають в мові закріплені культурні коди, психолінгвісти – індивідуальні психічні процеси, а соціолінгвісти – стосунки між людьми в суспільстві. У сферу досліджень соціолінгвістики входить широкий спектр проблем: від вивчення соціальних діалектів до поняття «соціальна ідентичність», від формування креольських мов до мовної політики, від проблем міжкультурної комунікації до гендерної лінгвістики. Саме в сучасній лінгвістиці спостерігається значний інтерес до гендерних відмінностей у мові та культурі. Науковці розглядають відмінності жіночої мови від чоловічої, протиставляють різні параметри мовлення з позицій семантики, граматики, морфології, фонетики, виокремлюють гендерні стереотипи та їхні вияви на різних мовних рівнях.

Гендерний підхід до мови – явище останніх десятиліть. Із відходом від радянської культури та деяким її відторгненням з мови випали й фемінітиви, широке використання яких було пов'язане з політикою залучення жінок у професійну та громадську діяльність. Водночас у сучасній Україні саме через андроцентричність (чоловіче світосприйняття) в мові зміст фемінітивів не так легко сприйняти на слух і змиритися з цим ідеологічно.

Так, А. Кириліна, дослідниця теми гендерного аспекту в лінгвістиці та психології, визначає гендер як природну, соціокультурну причину міжстатевих відмінностей (Кириліна, 2004: 19).

Вона стверджує, що гендерні відмінності впливають на поведінку людей. Враховуючи модний у США і низці інших країн феміністський рух, гендерний аспект значно розширює свою дефініцію. В результаті цього гендерна проблема вивчається в сучасній лінгвістиці крізь призму лексем, а одним із найпопулярніших засобів гендерної диференціації є використання іменників у жіночому роді з явними ознаками за допомогою додавання суфіксів. Такі іменники називаються *фемінітивами*.

Аналіз досліджень. Упровадження гендерної рівності в освіту, літературу, засоби масової інформації має багатоаспектний характер та висвітлюється в сучасних наукових публікаціях. Так, у своїх дослідженнях спиралися на наукові пошуки, присвячені гендерній і феміністичній лінгвістиці, О. Бессонова, О. Горошко, А. Кириліна, Р. Лакофф, А. Мартинюк, Н. Собецька, Д. Таннен тощо; феміністські дослідження в соціологічному і соціолінгвістичному аспектах здійснювали С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованова, О. Забужко, І. Іванова, О. Кізь, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, К. Мілет, О. Остапчук, С. Павличко, О. Петренко, Ю. Стребкова, П. Терзі, О. Цокур, С. де Бовуар, М. Фуко та інші науковці. Варто відзначити, що на основі проведеного аналізу статтю відносимо до постліберального феміністського дискурсу (твердження рівності й байдужість чоловічого і жіночого суб'єктів, визнання того, що політика ліберального фемінізму значною мірою поліпшила становище жінок у світі, але в жодному разі не підірвала основи гендерного устрою в суспільстві) й одночасно до постбівуарного, що відсилає до класичної роботи С. де Бовуар «Друга стаття» (сприйняття жіночого як іншого; інакшість жінки зводиться до її вторинності; критика владного порядку, зорієнтована на його зміну) (Beauvoir, 2010).

Мета статті – теоретичне обґрунтування значущості використання фемінітивів в українській мові і розкриття особливостей та основних завдань феміністської лінгвістики в сучасному гендерному мовознавстві.

Виклад основного матеріалу. Першою спробою осмислення взаємозв'язку мови та поняття статі можна назвати античну мовну традицію, в якій формується поняття граматичного роду.

Однак слід зазначити, що практично всі дослідники сходяться в тому, що інтерес до гендерного чинника в мові зародився у надрах соціолінгвістики, а гендерна лінгвістика була вперше згадана в роботі О. Есперсена «Мова: її суть, походження та розвиток» (Jespersen, 1922). У ній автор присвячує цілу главу питанням мови та статі й пояснює манеру функціонування нашого мислення залежно від впливу мови, її лінгвістичних категорій (зокрема, і деяких інших видів немовної поведінки). Втім, уже на початку ХХ ст. науковці активно почали вивчати чоловічу та жіночу мовні поведінки в різних умовах.

У сучасній науці виокремлюють три магістральних підходи до гендерних лінгвістичних досліджень: трактування виключно соціальної природи мови жінок і чоловіків, виявлення тих мовних відмінностей, які можна пояснити особливостями перерозподілу соціальної влади в суспільстві; соціопсихолінгвістичний підхід, що передбачає побудову психолінгвістичних теорій чоловічого і жіночого типів мовної поведінки; когнітивний аспект відмінностей у мовній поведінці статей, створення цілісних лінгвістичних моделей когнітивних підстав мовних категорій (Alhaj, 2016: 156).

Фемінність і маскуліність є одночасно процесом та результатом постійних повторень культурних практик, типових для тієї чи іншої гендерної ідентичності: жестикуляції, форм артикуляції, моди, громадських норм поведінки, а також мовної поведінки. Те, що ми бачимо в мові, в контексті дослідження гендерних мовних особливостей не є першопричиною, це лише результат відтворення нав'язаних суспільством установок і стереотипів.

В якийсь момент науковці так захопилися збиранням гендерних мовних особливостей, що ввели в обіг термін «гендерлект» (за аналогією з соціолектом) – постійний набір ознак жіночої та чоловічої мови. Заради справедливості потрібно відзначити, що в останні роки дослідження дедалі переконливіше свідчать, що говорити про гендерлект неправомірно (Samel, 2015), а відмінності в жіночій і чоловічій мові не виявляють себе облігаторно в будь-якому мовному акті. Саме гендерне мовознавство стало своєрідним каталізатором для виникнення і розвитку феміністської лінгвістики, якій було не досить займатися дескрипцією мовних відмінностей, а потрібно було зробити крок далі, у сферу прикладного застосування знань про мову в умовах тотальної нерівності статей та утисків прав меншин.

Феміністська лінгвістика зароджується в 60–70-ті рр. минулого століття як один із напря-

мів гендерного мовознавства. Її виникнення пов'язане з такими чинниками, як: зміна наукової парадигми та перехід від структуралізму до функціоналізму, розвиток концепцій постмодернізму, що розглядає мову як основу, яка формує навколишню реальність. Безумовно, вирішальну роль у становленні феміністської лінгвістики зіграв фемінізм, який виступив у ролі альтернативної філософської концепції соціокультурного розвитку (Ferguson, 2016). Оскільки фемінізм вважається частиною постмодерністської філософії, його зв'язок із мовою цілком очевидний: разом із представниками (-ицями) феміністської лінгвістики на гендерну асиметричність мови звертало увагу багато теоретиків постмодернізму.

Основним напрямом досліджень у феміністській лінгвістиці, а також основним напрямом феміністського лінгвістичного активізму є виявлення гендерних асиметрій у системі мови, спрямованих проти жінок, і пропозиція різних способів нівелювання патріархальних за своєю суттю стереотипів, зафіксованих у мові, та нав'язування його носійкам чоловічої картини світу (Марчишина, 2018). Інакше кажучи, в основі феміністської лінгвістики лежить феміністська критика мови (невипадково ці два поняття іноді розглядаються як тотожні), головна мета якої – виявлення та усунення гендерних асиметрій у мові як проявів жіночої дискримінації (Мельник, 2009: 111).

На протигагу гендерним дослідженням мовних особливостей і традиційної фразеології, феміністська лінгвістика звертає увагу безпосередньо на саму мову, на її лексичні, граматичні та синтаксичні особливості, виявляє сучасні стійкі поєднання слів, кліше (незалежно від того, властиві такі вислови жінкам або чоловікам), які свідчать про наявність сексизму в мові (наприклад, «Чоловіки – це сильна стать». «It's a man's world» – Це світ чоловіків) (Топчий, 2020: 105).

Феміністська лінгвістика виокремлює такі риси мовної андроцентричності (андроцентричність або андроцентризм – наявність гендерної асиметрії на користь чоловіків): ототожнення понять «людина» і «чоловік» у багатьох мовах; походження імен жіночого роду від чоловічих; застосування імен чоловічого роду до референта жінок допустиме і підвищує їх статус, і навпаки, номінація чоловіка формою жіночого роду несе негативну оцінку; механізм залучення та перетворення чоловічого роду на середній/загальний рід (Samel, 2015).

У межах феміністської лінгвістики виробилися дві основні стратегії усунення андроцентризму в мові: гендерна нейтралізація (тобто створення/

використання гендерно нейтральних слів) і гендерна специфікація (створення/використання фемінітивів у ситуаціях, коли мова йде про жінок, замість вживання для них найменувань в чоловічому роді), адже за гендерної асиметрії мови іменники та займенники чоловічого роду часто використовуються як загальні, гендерно нейтральні, хоча дослідження доводять, що такими вони сприймаються не завжди.

Розглянемо, яку ж роль відіграють фемінітиви в межах гендерного мовознавства і феміністської лінгвістики. Фемінітиви – дуже суперечлива конструкція української мови, яка зумовила жваву лінгвістичну і суспільну дискусію. Так, фемінітиви (або фемінативи; від лат. *femina* – жінка) (Топчий, 2020: 107) – це слова жіночого роду, альтернативні або парні аналогічним поняттям чоловічого роду, що позначають професію або рід занять (Осіпова, 2014: 190); паралельні назви для позначення осіб жіночої статі, які закріпилися в тих випадках, коли спеціальність (професія, рід занять тощо) однаково пов'язана і з жіночою, і з чоловічою професійною діяльністю (Liddicoat, Baldauf, 2018); слова, що позначають професії, соціальну приналежність, тобто лексичний неологізм жіночого роду, який утворений і парний відповідному іменнику чоловічого роду (Feminist Philosophy of Language). Фемінітиви є не просто лінгвістичним терміном, а своєрідним гендерно лінгвістичним знаряддям боротьби за рівні права жінок.

Проблема формування фемінітивів у мові є актуальною, з огляду на характер антропоцентричної парадигми сучасної лінгвістики, в межах якої значна увага приділяється гендерним чинникам розвитку сучасних мов, андроцентризму, що зумовлює переважання чоловічого над жіночим у мові. Таке домінування є своєрідною віковою мовною традицією, що об'єктивно склалася в постпатріархальних культурах, згідно з якою мова віддає перевагу чоловічій формі (Gender-neutral language, 2018: 14). Формування і функціонування фемінітивів тісно пов'язане з явищем лінгвістичної коректності щодо використання гендерно маркованих слів (особливо найменувань професій), проблемами словотворення у використанні гендерно маркованих слів.

Розглянемо лінгвістичні чинники розвитку фемінітивів в українській мові. Формування фемінітивів у мові зумовлене подібними та відмінними чинниками. Наприклад, фемінітиви, що позначають професії (за винятком слова «посудомийка»), є парними номінаціями чоловічого роду. Формування парних фемінітивів забезпечується різними мовними засобами:

– наявністю словотвірних типів із модифікаційним дериваційним значенням «жіночість» в утворенні іменників, тобто номінацій зі значенням особи жіночої статі, мотивованих іменниками чоловічого роду зі значенням особи (вчитель – вчителька);

– формуванням складних слів (медсестра, медбрат);

– використанням словосполучень (жінка-лікар).

Загалом українська мова має багато суфіксальних словотвірних засобів для позначення модифікаційного дериваційного значення «жіночість»:

1) -К (а) – це найпродуктивніший суфікс (скрипалька, вчителька, депутатка, директорка, редакторка, архітекторка, лікарка, викладачка, доцентка, професорка);

2) -ИЦ (я) – другий за продуктивністю суфікс. Приєднується до основ на -ЕЦЬ (підприємець – підприємця, виконавець – виконавиця, службовець – службовиця) і -НИК (радник – радниця, засновник – засновниця, чиновник – чиновниця);

3) -ИН – суфікс, що фемінізує чоловічі основи на -ЕЦЬ (борець – борчиня, мовець – мовчиня, продавець – продавчиня, творець – творчиня, митець – мисткиня) та -ЛОГ (філолог – філологиня, соціолог – соціологиня, ендокринолог – ендокринологиня);

4) суфікс -ИН (-ЕН) трапляється в староукраїнських писемних пам'ятках, зокрема, з його допомогою утворювали: національно-територіальні фемінітиви (бойкиня, лемкиня, грекиня); андроніми (герцогиня, графиня, княгиня); атрибутивні назви (берегиня, богиня, другиня); фемінітиви за соціальною ознакою (бояриня, синьйорина, газдиня, монахиня); агенти (майстриня, кравчиня).

Однак варто зазначити, що не всі фемінітиви (як і сама ідея їх запровадження) знайшли позитивний відгук. В утворенні фемінітивів наразі нічого не змінилося. Як уже зазначалося, вони утворюються суфіксами -к (а), -ин (а), -ин (я), -ниц (я), -ес (а), однак виникла пересторога щодо застосування вже відомих суфіксів для утворення деяких фемінітивів (гідеса, генетикиня, доцентка, лавреатка, історикиня, канцлерка, інженерка, другиня, редактриса, посолка, деканеса, фотографеса, педагогиня тощо).

Що стосується статусу фемінітивів в українській мові, то він дотепер офіційно не закріплений. Однак варто зазначити, що багато фемінітивів уже зафіксовані в словниках. Щодо решти – це питання часу. Що стосується словників, то кілька десятків таких слів зустрічається в словнику Б. Грінченка. Варто відзначити, що фемінітивами

є не лише слова для позначення професійної приналежності жінок, а й слова, що позначають соціальне становище жінок, наприклад сестра, онучка, дочка. Цікаво, що перше слово, яке вимовляє дитина, є фемінітивом – «мама».

Так, О. Левченко, розглядаючи лінгвістичні дослідження гендера в Україні, зазначає, що фемінітиви (тобто диференційовані за гендерною ознакою назви професій та інших ідентичностей) варто використовувати передусім тому, що таке слововживання відповідає потребі соціальної репрезентованості жінки в суспільстві. Адже вона опановує все більшу кількість спеціалізацій, тож уявлення про це повинно бути й у мові. Використання фемінітивів розвиває і саму мову, адаптує її до життєвих реалій. У середовищі професійних комунікаторів уже склався позитивний консенсус щодо потреби розширювати репертуар гендерно особливих назв. Потрібен час для того, щоб практика вживання фемінітивів стала масовою. Якщо покладатися на діалог і популяризацію, вони стануть чинником збагачення мови та гармонізації гендерних інтересів (Левченко, 2017: 77).

Орієнтація сучасного фемінізму на затвердження гендерних відмінностей особливо актуальна в сучасній Україні, однак, ймовірніше, не через радикалізм політичних поглядів, а як додатковий засіб утвердження рівноправності статей у професійній сфері (Курченко, 2012: 309). Так, науковці зазначають, що фемінітиви потрібні, щоб: позначити «видимість» жінок у різних професіях, особливо в тих, які вважалися чоловічими (Осіпова, 2014); зруйнувати стереотипи, оскільки мова відображає життєвий досвід і стереотипи (наприклад, стереотип про те, що лише чоловіки володіють певною професією) (Feminist Philosophy of Language); не виникло розбіжності між тим, що

ми чуємо і бачимо, та дійсністю (наприклад, лікар у відпустці у зв'язку з вагітністю; лікар – слово чоловічого роду, а вагітність пов'язана з жіночим організмом) (Марчишина, 2018). Тобто фемінітиви є свого роду лінгвістичним засобом боротьби за гендерну рівність, а фемінізація мови є не лише лінгвістичним, а й культурним, суспільно-економічним явищем. Нововведення загалом і в мові зокрема завжди сприймаються суспільством з настороженістю, проте необхідно розуміти, що використання фемінітивів – це значний крок до досягнення гендерної рівності.

Висновки. Переоцінити значущість феміністської лінгвістики, як і всього феміністського руху загалом, навряд чи можливо. Феміністська лінгвістика на шляху реалізації своїх стратегій зустрічає безліч труднощів і перешкод, пов'язаних із суспільно-політичною спадщиною минулого. На противагу традиційному гендерному мовознавству, феміністські лінгвістичні дослідження набувають особливої практичної та теоретичної цінності. Інтерес до вивчення мови як антропоцентричного соціокультурного феномена неухильно зростає, а феміністський рух в усьому світі стає більш значущим. Усе частіше феміністські тенденції виступають предметом мовної політики. У феміністської лінгвістики та феміністської мовної політики надійне майбутнє, яке дозволить відстояти права жінок у мовній сфері, й поруч із уже написаною history з'явиться herstory. Водночас феміністська мовна активність та широке використання фемінітивів збагатить сучасну мову новими елементами, для пояснення яких арсеналу традиційного гендерного мовознавства буде не досить, і лінгвісти (ки) звернуться до нових прогресивних напрямів, в яких феміністська лінгвістика посяде, на наш погляд, одне з найважливіших місць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирилина А. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. Москва, 2004. 252 с.
2. Курченко Л. Лінгвістичне конструювання гендерних відносин влади в дискурсі: до історії та методології досліджень. *Studia linguistica*. 2012. Вип. 6 (2). С. 306–313.
3. Левченко О. Лінгвістичні дослідження гендера в Україні. *Людина. Комп'ютер. Комунікація. Серія «Гендерна лінгвістика»*. 2017. Вип. 4. С. 74–83.
4. Ликова К. Гендерний аспект лінгвістичних досліджень художнього тексту. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. 2019. Вип. 6. С. 144–147.
5. Марчишина А. Гендерна ідентичність в англomовному постмодерністському дискурсі: соціокультурний та лінгвопоетичний аспекти : монографія. Кам'янець-Подільський, 2018. 452 с.
6. Мельник Ю. Об'єктивація гендерних стереотипів у сучасній лінгвістичній науці. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2009. Вип. 45. С. 110–114.
7. Осіпова Т. Вербалізація маскуліних та фемінних стратегій і тактик невербальної комунікації. *Лінгвістичні дослідження*. 2014. Вип. 38. С. 188–194.
8. Топчий Л. Гендерна проблематика у мовознавстві. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Філологічні науки»*. 2020. Вип. 47. С. 103–110.
9. Alhaj A. An Introduction to English Morphology. A Textbook for Advanced University Students of Linguistics. London : Anchor Academic Publishing, 2016. 356 p.

10. Beauvoir S. *The second sex* / transl. by C. Borde, Sh. Malovany-Chevallier. N.Y. : Vintage books, 2010. URL: https://www.academia.edu/32540858/1949_simone_de_beauvoir_the_second_sex_pd.
11. Feminist Philosophy of Language. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-language>.
12. Ferguson G. *Language Planning and Education*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2016. 300 p.
13. Gender-neutral language in the European Parliament. European Parliament, 2018. 185 p.
14. Jespersen O. *Language, its nature, development and origin*. London : Allen & Unwin, 1922. 629 p.
15. Liddicoat J. A., Baldauf B. R. *Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts*. 2018. P. 3–17.
16. Samel I. *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2015. 425 p. II.

REFERENCES

1. Kirilina A. *Gendernye issledovaniya v lingvistike i teorii kommunikatsii* [Gender studies in linguistics and theory of communication]. Moscow, 2004. [in Russian]
2. Kurchenko L. *Linhvistychnne konstruiuvannia gendernykh vidnosyn vldy v dyskursi: do istorii ta metodolohii doslidzhen* [Linguistic construction of gender power relations in discourse: to the history and methodology of research]. *Studia linguistica*. 2012. Issue 6 (2). P. 306–313. [in Ukrainian]
3. Levchenko O. *Linhvistychni doslidzhennia gender v Ukraini* [Linguistic studies of gender in Ukraine]. *Human. Computer. Communication. Series: Gender linguistics*. 2017. Issue 4. P. 74–83. [in Ukrainian]
4. Lykova K. *Gendernyi aspect linhvistychnykh doslidzhen hudozhnoho tekstu* [Gender aspect of linguistic studies of fiction text]. *Scientific journal of Lviv State University of Life Safety "Lviv philological journal"*. 2019. Issue 6. P. 144–147. [in Ukrainian]
5. Marchyshyna A. *Genderna identychnist v anhlovnomu postmodernistskomu dyskursi: sotsiokulturnyi ta linhvopoetychnyi aspekty* [Gender identity in English postmodern discourse: sociocultural and linguistic-poetic aspects]. Kamianets-Podilskyi, 2018. [in Ukrainian]
6. Melnyk Yu. *Obiektivatsiia hendernykh stereotypiv u suchasni linhvistychnii nautsi* [Objectification of gender stereotypes in modern linguistics]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*. 2009. Issue 45. P. 110–114. [in Ukrainian]
7. Osipova T. *Verbalizatsiia maskulinnykh i feminnykh stratehii i taktyk neverbalnoi komunikatsii* [Verbalization of masculine and feminine strategies and tactics of nonverbal communication]. *Linguistic studies*. 2014. Issue 38. P. 188–194. [in Ukrainian]
8. Topchy L. *Henderna problematyka u movoznavstvi* [Gender issues in linguistics]. *Scientific Bulletin of Izmail State University of Humanities. Series: "Philological Sciences"*. 2020. Issue 47. P. 103–110. [in Ukrainian]
9. Alhaj, A. *An Introduction to English Morphology. A Textbook for Advanced University Students of Linguistics*. London: Anchor Academic Publishing, 2016. 356 p.
10. Beauvoir, S. *The second sex* / transl. by C. Borde, Sh. Malovany-Chevallier. N.Y. : Vintage books, 2010. URL: https://www.academia.edu/32540858/1949_simone_de_beauvoir_the_second_sex_pd.
11. Feminist Philosophy of Language. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-language>.
12. Ferguson, G. *Language Planning and Education*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2016. 300 p.
13. Gender-neutral language in the European Parliament. European Parliament, 2018. 185 p.
14. Jespersen, O. *Language, its nature, development and origin*. London : Allen & Unwin, 1922. 629 p.
15. Liddicoat, J. A., Baldauf, B. R. *Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts*. 2018. P. 3–17.
16. Samel, I. *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. 425 p.

УДК 793.33.03-042.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-15>

Вікторія СИЗОНЕНКО,

orcid.org/0000-0001-5414-5326

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри хореографії та художньої культури факультету мистецтв

Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) nika_dance27@ukr.net

Марина ФЕДОРОВА,

orcid.org/0000-0001-8026-3318

викладач хореографії

Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Т. Г. Шевченка

Черкаської обласної ради»

(Умань, Черкаська область, Україна) mega_verba@ukr.net

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК БАЛЬНИХ ТАНЦІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПРОГРАМИ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглядається генезис бальних танців європейської (стандартної) програми з подальшим порівняльним аналізом, починаючи з ХХ ст. і до сучасності. Здійснено аналіз попередніх наукових досліджень з питань історичного розвитку бальних танців стандартної програми. В основній частині статті охарактеризовані види танців, що передували становленню сучасної бальної хореографії. Розкрито питання передумов стандартизації, процес систематизації першої половини та початку другої половини ХХ ст. Висвітлено процес становлення та унормування музичного супроводу європейської програми. Проаналізовано значення унормування бальних танців для сучасного стану європейської програми. Досліджено історію виникнення та становлення таких бальних танців, як повільний вальс, квікстеп, танго, віденський вальс, фокстрот, і розглянуто розвиток фігур вищезазначених танців. Досліджено процес формування та затвердження технічних аспектів бальних танців. Висвітлено особливості переходу до сучасної варіативної форми бальної хореографії в процесі зародження міжнародного стилю бальних танців як художньої та соціокультурної форми крізь призму взаємодії танцювальних традицій і новаторських практик. Застосовано методу, що включає використання загальнотеоретичних і конкретно-наукових методів пізнання (історичного, культурологічного, порівняльно-історичного та інших методів). Зазначено, що асоціації бального танцю організовували міжнародні змагання, в яких почала брати участь велика кількість танцюристів, саме це і призвело до посилення конкуренції, яка своєю чергою зумовила вдосконалення техніки, і поступово танці європейської програми набули сучасного вигляду. Також зауважено, що дослідження потребує подальшого вивчення в сфері сучасних бальних танців латиноамериканської програми.

Ключові слова: *бальний танець, генезис бальних танців, європейська програма, вальс, квікстеп, танго, фокстрот.*

Viktoria SYZONENKO,

orcid.org/0000-0001-5414-5326

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Choreography and Art Culture of the Faculty of Arts

Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) nika_dance27@ukr.net

Maryna FEDOROVA,

orcid.org/0000-0001-8026-3318

Choreography Teacher

Municipal Institution “Uman Taras Shevchenko Professional College of Education and Humanities of

Cherkasy Regional Council”

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) mega_verba@ukr.net

HISTORICAL DEVELOPMENT OF BALLROOM DANCES OF THE EUROPEAN PROGRAM: COMPARATIVE ANALYSIS

The article deals with the genesis of European (standard) program of ballroom dances with the subsequent comparative analysis from the beginning of the twentieth century to the present day. The analysis of preliminary scientific research on the historical development of ballroom dances of the standard program is carried out. The main part of the article

describes the types of dances that preceded the formation of ballroom choreography as it is now. The prerequisites of standardization, the process of systematization of the first half and beginning of the second half of the 20th century are described. The process of formation and standardization of music accompaniment of the European program is highlighted. The meaning of ballroom dancing standardization for the modern state of the European program is analyzed. The history of the origin and formation of such ballroom dances as a slow waltz, quickstep, tango, Viennese waltz, foxtrot is analyzed; the development of the figures of the above-mentioned dances is considered. The process of formation and approval of technical aspects of ballroom dances is studied. The features of transition to the modern variation form of ballroom choreography in the process of birth of international style of ballroom dancing as an artistic and socio-cultural form through the prism of interaction of dance traditions and innovation practices were reflected. The methodology used includes the use of general theoretical and specifically scientific methods of knowledge (historical, cultural, comparative-historical and other methods). It is concluded that the ballroom dance associations organized international competitions in which many dancers began to participate; this led to increased competition which, in turn, led to the improvement of technique and gradually the European program dances acquired a modern look. It is also noted that this research needs further study in the field of modern ballroom dancing of Latin American program.

Key words: ballroom dance, genesis of ballroom dancing, European program, waltz, quickstep, tango, foxtrot.

Постановка проблеми. Сучасний бальний танець, безумовно, був, є та залишається доволі цікавим об'єктом для досліджень сучасних науковців і педагогів. Наразі педагоги і мистецтвознавці здійснюють комплексний аналіз як сценічної, так і конкурсної бальної хореографії. Проте потрібно враховувати особливості розвитку цього танцювального напрямку, оскільки без них неможливо досягти об'єктивних наукових результатів.

Аналіз досліджень. Проблематикою розвитку бального танцю займалися такі дослідники, як: А. Ветринська, Р. Воронін, І. Вороніна, О. Касьянова, В. Кірсанов, М. Івановський, Т. Осадців, Т. Павлюк, С. Худеков. У своїх працях вони порушували лише окремі проблеми бальної хореографії, зосереджуючись на певному історичному періоді.

Мета статті – простежити історичний розвиток танців різного походження, які становили підґрунтя для формування сучасного бального танцю ХХ ст., зокрема повільного вальсу, квікстепу, танго, віденського вальсу та фокстроту; здійснити порівняльний аналіз фігур танців початку ХХ ст. і сучасності.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. на розвиток бальної хореографії впливають країни Північної та Південної Америки. Багато вчених зазначають, що хореографічне мистецтво цих країн формувалося під впливом трьох культурних напрямів: американського (культура індіанців), креольського (нащадки іспанських і португальських колонізаторів Латинської Америки) та африканського. Варто зазначити, що музика й танці корінного населення Америки виконували божественну роль. Основною рисою креольської музично-танцювальної культури було панування тридольних розмірів, танці супроводжувалися співом і грою на музичних інструментах. Для афро-американської музичної культури характерне панування дводольних розмірів, гостро синкопований ритм,

повторення коротких мелодичних наспівів, переважання ударних та ударно-шумових інструментів (Миропольська, 2002: 57). З огляду на це можна зробити висновок, що яскравою рисою американської музики стало перенесення акценту з сильної долі такту на слабку, поява синкопованого ритму. Американці почали підкреслювати в танцях слабку долю притупуванням і плесканням.

Секрет «стабільності» бальних танців середини ХХ ст. – початку ХХІ ст., як зазначає А. Ветринська, криється у незмінних фундаментальних засадах, що були сформовані впродовж перших десятиліть ХХ ст. у Західній Європі. Ці засади, або стандарти, були закладені найкращими танцюристами і теоретиками бальних танців під час процесу, який дістав назву «стандартизація» (Ветринська, 2018: 147).

Становлення бальних танців відбувалось упродовж століть, в час, коли танці виконувалися на балах і набували дедалі більшого поширення, ставали невід'ємною частиною урочистих подій серед елітарних верств населення. Прагнення до опанування танців, удосконалення виконавчої майстерності, художнього самовираження зумовили появу нових форм танцю, які поступово переходили зі сфери масової культури до сфери художньої творчості. Бальний танець, на думку дослідниці О. Касьянової, мав соціальне спрямування, поки наприкінці ХІХ ст. та на початку ХХ ст. не почали створюватись організації бального танцю, які і стали першопочатком стандартизованих бальних танців (Касьянова, 2006: 43).

Згідно з дослідженнями науковців щодо виникнення та становлення танцю «Повільний вальс» можна стверджувати, що, зважаючи на наявність численних варіативних форм вальсу, які є типовою характеристикою популярних практик, у дослідженні Т. Павлюк поняття «вальс» використовується для порівняння цього хореографічного комплексу з іншими бальними танцями початку ХХ ст. (Павлюк, 2020: 91).

До початку 1900-х рр. у Лондоні існували два основні способи виконання вальсу:

– круговий вальс XIX ст., в якому партнери стояли навпроти один одного, а потім рухалися по колу за годинниковою стрілкою в танцювальній залі, роблячи один крок, підіймаючись та опускаючись під час кожного такту;

– нова, менш поширена лінійна форма, що була відома як «Бостон», відрізнялася позицією в парі, де партнери знаходилися близько один до одного. Відмінності були і в побутовій позиції ніг замість виворітної, довгими кроками на каблук, виконання яких передбачало багато простору для руху – саме така хореографічна особливість вельми посприяла занепаду цієї форми на багатолюдних танцювальних майданчиках. «Бостон» був експансивним танцем, музичний супровід якого вимагав повільнішої передачі ваги, іноді з пів оберту, що було викликано обертом на опорній нозі на останньому такті (Buckland, 2013: 61).

Саме танець «Бостон» вважають попередником англійського вальсу.

Загалом на танцювальних майданчиках переважав вальс, вперше представлений у Лондоні в 1840 р. Існувало декілька різновидів вальсу: хор-вальс, повільний вальс, Kensington cowl. У 1910 р. вальс домінував серед інших танців; у вечірній програмі, що складалася з 24 танців, 18 становили різновиди вальсу. Швидкий темп зберігався, проте в танцювальних школах Лондона його виконували повільніше. Саме в той час вальс почали пов'язувати з «Бостоном», що потрапив до Європи з Америки. Найбільшої популярності «Бостон» набув у 1912 р. Насамперед його виконували повільніше; всі три кроки були однакової довжини, танцювали на всій стопі, крок потребував двох ударів (Загорц, 2003: 36).

Пізніше, у 1921 р., було вирішено, що основний рух має бути: крок, крок, приставка. Варто відзначити, коли в 1922 р. Віктор Сильвестер виграв першість, то англійська програма вальсу складалася всього лише з правого повороту, лівого повороту і зміни напрямку. А в 1926–1927 рр. вальс був значно вдосконалений. Основний рух був змінений і набув такого вигляду: крок, крок убік, приставка. В результаті цього з'явилося більше можливостей для розвитку фігур, які були стандартизовані Імперським товариством вчителів танцю (ISTD). Багато з цих фігур ми танцюємо до цього часу, незважаючи на те, що всі принципи руху і фігури були використані з повільного фокстроту.

Якщо говорити про вальси, то варто зупинитися на історії танцю «Віденський вальс». Слід зазначити, що віденський вальс – це один із різ-

новидів вальсу. Разом із повільним вальсом цей танець входить до європейської програми бальних танців. Від інших видів вальсу цей різновид відрізняє швидший темп і більш виражений акцент на першу долю такту. Проте, незважаючи на швидкий темп, віденському вальсу властиві плавність виконання, витонченість, яким не заважають стрімке кружляння та повороти.

Щодо, власне, історії виникнення та становлення цього чудового танцю, то потрібно звернути увагу на те, що хоча вальс і називається віденським, його зародження пов'язане з Німеччиною. Перший танець тридольного розміру з'явився ще в XII–XIII ст. і називався він «вольта». Пізніше у Німеччині популярності набув інший танець з музичним розміром 3/4 – «Waltzen». За однією з версій дослідників від цих двох танців і походить відомий нам віденський вальс.

Спочатку вальс танцювали набагато повільніше. Таким, як він відомий зараз, вальс став лише у XIX ст., коли Йоганн Штраус виніс на розсуд публіки свої величні музичні твори. Завдяки австрійському композитору, який зробив віденський вальс відомим, цей танець і має свою назву.

Після перемоги над Наполеоном у Відні в 1815 р. відбувся конгрес союзників. Представники багатьох країн святкували перемогу на балах, самозабутньо виконуючи новий чудовий танець. Саме тоді вальс набув чіткого, акцентованого на першій долі такту, ритму.

На сучасному етапі на змаганнях із бальних танців виконуються такі обов'язкові фігури: натуральний та зворотний повороти, натуральний та зворотний флекерли, зміни вперед і назад та чек із зворотного до натурального флекерла. Також велика роль у стандартній програмі бальних танців відводиться постановці корпусу та рук, взаємодії партнерів.

Цікавими є також історичні аспекти виникнення таких бальних танців європейської програми, як «Квікстеп» та «Фокстрот».

Фокстрот, який виник у 1912 р. у США, вперше було показано в Імперському товаристві учителів танцю в Лондоні у 1914 р. Проте повністю стандартизований він був у 1921 р. Якраз цей період і став формотворчим для англійського стилю виконання бальних танців. Саме завдяки англійським учителям танці широко поширювалися в усьому світі. В 20–30-х рр. XX ст. з'явилися перші талановиті виконавці бальних танців. Зокрема, Філіс Хейлор, Віктор Сильвестер, Алекс Мур та багато інших зробили значний внесок у модернізацію рухів і створення техніки виконання англійського стилю. Щоб розкрити сутність еволюції англійського стилю,

слід зазначити, що на ранньому етапі навіть стійка значно відрізнялася від сучасної, мала природний вигляд із розслабленими ліктями, без натягнутості. Поступово до фокстроту увійшов свей (нахил), урізноманітнивши незмінну вертикальну позицію. Знаковою подією стало впровадження контакту у стегнах. Із розвитком конкурсів танцюристи, прагнучи виділитися серед інших, почали прискорювати рухи, поступово відбувалось ускладнення хореографії, а стійка ставала дедалі ширшою (How It All Started, 2021).

В Європі у 20-ті рр. танцювальні оркестри поступово нарощували виконання під впливом джаз-ритмів. Наслідком цього стала поява бального танцю «Квікстеп» (від англ. quickstep – «швидкий крок»), що розглядався як німецький різновид фокстроту. А в 1927 р. у Великій Британії був створений власний квіктайм-фокстрот і чарльстон – швидкий різновид фокстроту, в якому були використані плоскі кроки з чарльстону (Буттомер, 2001: 49).

Водночас досить складно завойовував собі місце під сонцем бальний танець «Танго». Його тривалий час вважали аморальним, критично про нього відгукувалася преса, також було місце для адміністративних втручань, які мали різні назви: аргентинське танго, танго смерті, помаранчеве танго тощо.

Як зазначає у своїй статті Т. Павлюк, упродовж тривалого часу танго залишалося танцем вантажників, моряків і гаучо, його танцювали на вулицях та ранчо. Проте в першій половині ХІХ ст. цей танець потрапляє до таверн Буенос-Айреса і стає камерним. У той же час танго опиняється під впливом рівного і плавного негритянського ритму мілонгі.

Поступово танго починає захоплюватися не лише трудовий народ. З'являються спеціальні кафе, постійні відвідувачі яких із задоволенням виконують новий танець. А наприкінці 1880-х рр. танго проникло до бальних салонів Південної Америки. Пізніше, в 1910 р., аргентинське танго потрапило до Парижу, де було удосконалене танцмейстерами і поширилось у світі. Початок 1910-х рр. вважається розквітом цього танцю.

У 1920-х рр., після «Великої конференції» в Лондоні, танго було остаточно стандартизовано. Риси мілонгі, що надавали йому м'якого, спокійного характеру, і зосередження уваги на рухах ніг

були змінені у Парижі в 1930-х рр. Завдяки цим змінам положення стало більш бальним, а танець набув акцентованого характеру. Візуальне акцентування переноситься з ніг на голову та рухи тулуба і рук, при цьому окремі акценти в ногах збереглися, але виконувалися значно рідше (Павлюк, 2013: 97).

Незважаючи на всі зміни, можна стверджувати, що танго є поєднанням величної, гордовитої постави, запозиченої з інших танців, і різких, поривчастих рухів, що стали головною рисою сучасної хореографії танцю. І найголовніше, що танго – перший танець із латиноамериканської групи, прийнятий до репертуару стандартизованих міжнародних танців.

У зв'язку з вищевикладеним можемо зробити висновок, що стандартизація техніки виконання відбувалася в декілька етапів. Першопричиною змін стала реакція аудиторії. У 1920-х рр. в Англії переважало природне виконання із заниженою позицією рук. Згодом, у 1930-х рр., виконавці почали використовувати більш широкі просторові рухи. Наприклад, зміна в танго. За словами Філіпа Річардсона, який був одним із суддів у той час, конкуренти помітили, що ці перебільшені рухи, зокрема несподіваний поворот голови при зміні напрямку (в танго), глядачі завжди зустрічали гучними оплесками. Квікстеп також ставав більш ексцентричним, що було зумовлене переважно бажанням отримати схвалення публіки.

Висновки. Отже, необхідність дослідження історичного розвитку і становлення бальної хореографії зумовлена синтетичними процесами в культурі, які характеризуються взаємопов'язаністю різних видів мистецтва та стилів танцю, поєднанням елементів культури, дозвілля і спорту, що сприяє утворенню нових якостей хореографічних творів та удосконалює вже сформовані мистецькі форми.

Також зазначимо, що асоціації бального танцю організовували міжнародні змагання, в яких почала брати участь велика кількість танцюристів, саме це і призвело до посилення конкуренції, яка своєю чергою зумовила вдосконалення техніки, і поступово танці європейської програми набули сучасного вигляду. Вважаємо, що це дослідження потребує подальшого вивчення в сфері сучасних бальних танців латиноамериканської програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Buckland, T. (2013) Dancing out of time: The Forgotten Boston of Edwardian England / in Sh. Dodds and S. C. Cook (eds.) Bodies of Sound: Studies across Popular Music and Dance. Farnham, Surrey : Ashgate. P. 55–72.
2. How It All Started. URL: http://www.worlddancesport.org/WDSF/History/How_It_All_Started (дата звернення: 31.10 2021 р.).
3. Буттомер П. Учимся танцевать: клубные танцы, латиноамериканские танцы, европейские (стандартные) танцы / пер. с англ. К. Малькова. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. 256 с.
4. Ветринська А. Процес систематизації та унормування бальних танців ХХ ст. і його значення для формування сучасної європейської програми. *Молодий учений*. 2018. № 5 (57). С. 147–150.

5. Загорц М. Танцы / пер. со словен. И. Ругел. Москва : Ижица, 2003. 80 с.
6. Касьянова О. У витоків бальної хореографії: аналіз передумов становлення танцювальної культури як форми дозвілдової діяльності. *Вісник КНУКіМ* : зб. наук. праць. Київ, 2006. Вип. 12. С. 42–50.
7. Павлюк Т. Жанрово-стильова еволюція бального танцю ХХ ст. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне, 2013. Вип. 19. Т. 1. С. 95–101.
8. Павлюк Т. Формування та розвиток повільного вальсу в контексті зародження міжнародного стилю бальних танців. *Науковий огляд*. 2020. № 2 (65). С. 90–105.
9. Художня культура світу: європейський культурний регіон : навчальний посібник / Н. Миропольська та ін. Київ : Вища школа, 2002. 191 с.

REFERENCES

1. Buckland, T. (2013) Dancing out of time: The Forgotten Boston of Edwardian England. In Sh. Dodds and S. C. Cook (eds.) *Bodies of Sound: Studies across Popular Music and Dance*. Farnham, Surrey : Ashgate. P. 55–72.
2. How It All Started. Retrieved from: http://www.worlddancesport.org/WDSF/History/How_It_All_Started.
3. Buttomer, P. (2001) Uchimsya tantsevat: klubnie tantsy, latinoamerikanskіe tantsy, evropeyskie (standarthe) tantsy. [Learning to dance: club dances, Latin American dances, European (standard dances)]. Moscow, p. 256. [in Russian]
4. Vetrynska, A. Protses systematyzatsiyi ta unormuvannya bal'nykh tantsiv XX st. i yoho znachennya dlya formuvannya suchasnoyi yevropeys'koyi prohramy [The process of systematization and standardization of ballroom dancing of the twentieth century and its significance for the formation of a modern European program]. Kherson. *Young Scientist*. 2018. No. 5 (57). P. 147–150. [in Ukrainian]
5. Zahorts, M. (2003) Tantsy [The Dances]. Moscow. P. 80. [in Russian]
6. Kasjanova, O. (2006) U vytokiv bal'noyi khoreohrafiyi: analiz peredumov stanovlennya tantsyuval'noyi kul'tury yak formy dozvil'lyevoyi diyal'nosti [At the origins of ballroom choreography: analysis of the preconditions for the formation of dance culture as a form of leisure activity]. Kyiv. *Bulletin of KNUKіM*. Nr. 12. P. 42–50. [in Ukrainian]
7. Pavlyuk, T. (2013) Zhanrovo-styl'ova evolyutsiya bal'noho tantsyu XX stolittya [Genre-style evolution of ballroom dance of the XX century]. Rivne. *Scientific notes of Rivne State University for the Humanities*. Nr. 19. P. 95–101. [in Ukrainian]
8. Pavlyuk, T. (2020) Formuvannya ta rozvytok povil'noho val'su v konteksti zarodzhennya mizhnarodnoho stylyu bal'nykh tantsiv [Formation and development of slow waltz in the context of the emergence of the international style of ballroom dancing]. *Scientific Review*. Nr. 2 (65). P. 90–105. [in Ukrainian]
9. Khudozhnya kul'tura svitu: Evropeys'kyi kul'turnyi rehion : navch. posib. / N. Myropol's'ka ta in. [Art culture of the world: European cultural region]. Kyiv, 2002. P. 191. [in Ukrainian]

УДК 811.161.2'373.2: 640.43(477.53-25)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-16>

Наталія СИЗОНЕНКО,
orcid.org/0000-0002-7978-8675
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін
Полтавського державного аграрного університету
(Полтава, Україна) nataliia.syzonenko@pdaa.edu.ua

Анастасія ПАЩЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8153-9013
здобувач вищої освіти III курсу ступеня факультету обліку та фінансів
Полтавського державного аграрного університету
(Полтава, Україна) anastasiia.pashchenko@st.pdaa.edu.ua

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАПЕЗОНІМІВ МІСТА ПОЛТАВИ

У статті представлено результати лінгвостатистичного аналізу структурних та семантичних особливостей закладів ресторанного бізнесу (трапезонімів), які посідають важливе місце серед інших номінацій об'єктів міста Полтави.

Ономастичний матеріал був зібраний за допомогою фотографування вивісок закладів ресторанного бізнесу, а також за допомогою вибірки з інтернет-видань та місцевих інформаційних сайтів.

У результаті дослідження з'ясовано, що трапезоніми (114 мовних одиниць) як примітивні тексти переважно складаються або з одного компонента – кваліфікатора (32,6%), диференціатора (34,2%), або з двох компонентів за моделлю «кваліфікатор+диференціатор» (23,7%). Україномовні найменування чисельно переважають і становлять 36%; на другому місці за частотою – номінації іноземною мовою (33,3%); поширеними є варіанти подвійного прочитання і звучання назви: українська=російська (16,7%). Назви, які поєднують український/російський та іншомовний компоненти (загалом 9,7%), є певним компромісним рішенням між зрозумілістю найменування і його оригінальністю.

Оскільки трапезонім є певним скороченим рекламним текстом, то його мовна презентація має бути короткою, інформативною і впливовою. Тому найбільш часто серед ономастичних одиниць зустрічаються ті, які прямо вказують на регіон, з яким пов'язана кухня закладу, або на спеціалізацію закладу ресторанного бізнесу. Поширеними є назви прецедентного характеру, які є впізнаваними і викликають позитивні асоціації. За допомогою застосування різної лексики в назві: жаргонізмів, просторіч, створюється ефект подолання дистанціювання між закладом ресторанного бізнесу та клієнтом – ресторан/кафе/кав'ярня стають «своїми», «рідними». Концептуальні рішення в оформленні й облаштуванні закладу нерідко відображаються в назві, яка є додатковим засобом підтримання інтриги.

Ключові слова: ергоніми, трапезоніми, семантика, структура.

Nataliia SYZONENKO,
orcid.org/0000-0002-7978-8675
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Social and Humanitarian Subjects
Poltava State Agrarian University
(Poltava, Ukraine) nataliia.syzonenko@pdaa.edu.ua

Anastasiia PASHCHENKO,
orcid.org/0000-0001-8153-9013
3rd year graduate of the Faculty of Accounting and Finance
Poltava State Agrarian University
(Poltava, Ukraine) anastasiia.pashchenko@st.pdaa.edu.ua

STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF POLTAVA TRAPEZONYMS

The article presents the results of linguostatistical analysis of structural and semantic features of names of catering facilities (trapezonyms), which take an important place among other nominations of city objects.

Onomastic material was collected by photographing the signs of catering facilities, as well as by sampling from Internet publications of local media.

As a result of the study, it has been revealed that trapezonyms (114 linguistic units), as primitive texts, mostly consist of one component – qualifier (32.6%) or differentiator (34.2%), or two components according the model

“qualifier+differentiator” (23.7%). Ukrainian-language names numerically prevail and constitute 36%; second most frequent are nominations in a foreign language (33.3%); variants of double reading and pronunciation of the name are widespread; Ukrainian is equal to Russian (16.7%). The names that combine Ukrainian/Russian and foreign-language components (in total 9.7%) are a certain compromise between the comprehensibility of the name and its originality.

Since trapezonyms are a certain convoluted advertising text, its speech presentation should be short, informative and influential. Therefore, the most frequent among onomastic units are those that directly point to the region with which the cuisine of the establishment is associated, or to the specialization of the restaurant. Precedent names, which are recognizable and evoke positive associations, are common. Through the use of different layers of vocabulary in the name – slang and colloquialisms – the effect of overcoming the distance between the catering facility and the client is created: the restaurant/café/coffee house becomes “their own”, “native”. Conceptual solutions in the design and interior of the facility are often fixed in the name, which is an additional means of maintaining intrigue.

Key words: *ergonyms, trapezonyms, semantics, structure.*

Постановка проблеми. Ономастичний простір сучасного міста – доволі складна й розгалужена система номінацій, до якої входять імена жителів міста (антропоніми), імена географічних об’єктів (топоніми), найменування внутрішньо-міських об’єктів (ергоніми), зафіксовані в писемному та розмовному мовленні містян. До останніх належать назви культурних і спортивних об’єктів, культових споруд, транспортних зупинок, різноманітних банківських, торговельних, комерційних підприємств, організацій, фірм, культурно-розважальних центрів, навчальних закладів тощо.

Простір міських номінацій є непостійним, оскільки власники/засновники певних організацій, органи державного управління/самоврядування змінюють одні номінації на інші (зокрема, у зв’язку з ребрендингом, виконанням постанов/рішень), з’являються нові об’єкти, які потребують номінацій, або перестають функціонувати певні об’єкти, а отже, й їхні назви.

Оніми – елемент упізнаваності й іміджу компанії, посередник у процесі комунікації між номінатором та адресатом. Нові номінації віддзеркалюють внутрішній і зовнішній рівні соціальних, економічних, політичних змін у житті суспільства загалом та міста зокрема. Водночас нові номінації репрезентують національно-культурну специфіку онімів, засвідчують особливості їх лінгвокультурологічного функціонування й ті новації, які відбуваються в номінуванні та словотворенні.

Аналіз досліджень. Серед багатьох різновидів власних назв особливе місце посідають ергоніми, до яких відносяться власні назви постійних чи тимчасових об’єднань людей, зокрема, ділових об’єднань (Торчинський, 2010: 93, 150), комерційних підприємств, об’єктів культури і спорту тощо.

В українській лінгвістиці поширені переважно ареальні дослідження семантичних, структурних, прагматичних, графічних аспектів функціонування ергонімів: власні назви підприємств Закарпаття проаналізовані О. Белеєм, ергоніми м. Луцька – Ю. Горжановою, м. Луганська – Н. Лесовець, ергоніми

Харківської і Сумської областей, частково м. Києва, м. Полтави, м. Львова – С. Шестаковою, назви локалізованих комерційних підприємств м. Мелітополя – В. Пачевою та С. Тодоровим, назви магазинів м. Харкова – Л. Удовенко, назви ділових об’єднань м. Києва – М. Цілиною тощо.

Однак наукових робіт, в яких би об’єктом вивчення стали назви закладів ресторанного бізнесу, які ще називають *трапезонімами*, не так багато: В. Капернюк досліджує семантику назв ресторанів Лондона, Берліна, Копенгагена (Капернюк, 2016); А. Мораді – структурно-граматичний аспект онімізації у сфері найменувань підприємств ресторанного бізнесу на ономастичному матеріалі м. Харкова (Мораді, 2017); Г. Крапівник та Ю. Шпак – семантичні, структурні та графічні особливості назв кав’ярень міста Харкова (Крапівник, Шпак, 2019); І. Гречухіна та І. Сахно – порівняльний аспект лексико-тематичних груп слів, які іменують заклади ресторанного бізнесу в німецькій та англійській мовах (Гречухіна, Сахно, 2020).

Як бачимо, назви закладів ресторанного бізнесу м. Полтави до аналізу не залучалися, що й становить актуальність цього дослідження. Частково ергоніми та прагмоніми м. Полтави з погляду лексико-семантичних інновацій у системі сучасних українських номінацій проаналізовані в дисертаційній роботі С. Шестакової (Шестакова, 2002), структурно-семантичний аналіз емпоронімів (назв магазинів) м. Полтави здійснений у нашому дослідженні (Сизоненко, Пашенко, 2021).

Мета статті – лінгвостатистичний аналіз структурно-семантичної своєрідності трапезонімів м. Полтави.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом дослідження стали 114 назв ресторанів, кафе, кав’ярень, барів, піцерій, які виявлено за допомогою фотографування вивісок закладів ресторанного бізнесу, а також за допомогою вибірки з інтернет-видань та місцевих інформаційних сайтів. Синтаксис, орфографія та графіка трапе-

зонімів збережена в оригіналі. Паралінгвістичні засоби, зокрема колір, шрифт, ілюстрації, залишилися поза увагою нашого дослідження.

У науковій літературі ергоніми трактують не тільки як номінативні одиниці, але й як комунікативні – примітивні тексти рекламного змісту (Михайлюкова, 2017; Руденко, 2019), що складаються з таких компонентів: ідентифікатора (родова назва), кваліфікатора (видова назва) та диференціатора (індивідуальна назва).

Серед зібраного нами ономастичного матеріалу маловживаними (0,9%) є назви закладів ресторанного бізнесу, які складаються лише з *компонента-ідентифікатора*, що вказує на загальну назву об'єкта/тип закладу: *Кав'ярня*. Найпродуктивнішою моделлю трапезонімів (32,6%) є *назви-кваліфікатори*, які уточнюють профіль закладу, асортимент пропонованих послуг: *Кофемат, Галушка, Black pepper, Полтавські страви, Grill Pub, Shade burger*.

Частина назв закладів ресторанного бізнесу (6%) утворена шляхом поєднання *ідентифікатора і кваліфікатора*: *ТАНІНТОРТ, Дымократия LAUNGE BAR, Полтавські галушки на М. Бірюзова, Sushi Master*.

Частовживаною є модель «*кваліфікатор+диференціатор*» (23,7%), що, вочевидь, пов'язано з намаганням власників закладів ресторанного бізнесу надати потенційним клієнтам вичерпну інформацію про тип закладу, його профіль та індивідуальну особливість/привабливість, упізнаваність, зафіксовану в назві: *Pizza Grill Magnum, New York Street Pizza, Арт-кафе «Open kitchen», Your cofffee, Wasabi Sushi Bar, Trattoria Viva Olive, Пастерія паста-ніцагріль, В М'ЯСО гріль та пиво*.

Значну кількість (34,2%) серед досліджених мовних одиниць становлять *назви-диференціа-*

тори, які часто оригінальною номінацією інтригують потенційних клієнтів і «розпалюють» інтерес до закладу ресторанного бізнесу. Такі назви скеровані на пошук саме «свого» клієнта, який здатен оцінити атмосферу закладу, його меню і готовий стати його постійним відвідувачем: *Мимино, TAU PAN AZIAN RESTAURANT, Shade, Той самий барашек, Кон-Тікі, Руставелі, Шахерезада, Панорама, Медом помазано, 777, П'ятачок*.

До нечастих (2,6%) належать *трикомпонентні трапезоніми* (ідентифікатор+кваліфікатор+диференціатор): *Ресторан грузинської кухні Old Tiflis, Жираф – територія дитячого дозвілля, Andy Smoker American Craft Bar*.

Із наведених прикладів стає очевидно, що трапезоніми м. Полтави неоднорідні за мовною належністю, як зображено в табл. 1.

Наведені дані в табл. 1 засвідчують, що назви закладів іменують переважно українською мовою, проте помітною стає тенденція до номінацій іноземною мовою, що пов'язано з бажанням власників привабити клієнтів фірмовою стравою/основними різновидами страв, на яких спеціалізується заклад ресторанного бізнесу, або непрямо вказати на зв'язок закладу з Європою. Поєднання українських та іноземних компонентів у трапезонімах може свідчити як про прагнення власників закладу вирізнитися оригінальним найменуванням серед інших закладів, запам'ятатися клієнту, так і про авторську концепцію закладу.

За структурним критерієм досліджувані трапезоніми можна поділити на групи, що наведено в табл. 2.

Двокомпонентні трапезоніми представлені двома продуктивними моделями:

1) «іменник+іменник»: *Соки фреш, Shade burger, Concrete Bar, Мама піца, Фортеця мрій, Гніздо Бістро* тощо;

Таблиця 1

Мовна належність трапезонімів м. Полтави

Мова вивіски	Кількість зафіксованих одиниць	Відсоткове співвідношення	Приклади
українська	41	36%	<i>Вареник, Козацька Броварня, Полтавські галушки, Медом помазано, ТАНІНТОРТ</i>
іноземна	38	33,3%	<i>Jardins, Meat wood, Welcome pizza, Andy Smoker American Craft Bar, Diner Sandwich-Bar</i>
українська=російська	19	16,7%	<i>Панорама, Ресторан Палаццо, Мюнхен, Бочка</i>
українська+іноземна	9	7,9%	<i>the Конь, Пастерія паста-ніцагріль, Арт-кафе «Open kitchen», Z'їж, Ресторан грузинської кухні Old Tiflis.</i>
російська	5	4,3%	<i>Глеб Булочкин, Тесно говоря, Ностальгия, Вокруг Света кулинарный дом</i>
російська+іноземна	2	1,8%	<i>Le Komora сыр&вино, Дымократия LAUNGE BAR</i>

Структура трапезонімів м. Полтави

Структура трапезонімів	Кількість зафіксованих одиниць	Відсоткове співвідношення	Приклади
однокомпонентні	56	49,1%	<i>Фісташка, Крила, KFC (Kentucky Fried Chicken), Кофемат, Котокава, Шахерезада, Роксолана</i>
двокомпонентні	37	32,5%	<i>Полтавські страви, Сеньор помідор, Pizza Cat, Your cofffee, Смачно з Everest</i>
багатокомпонентні	21	18,4%	<i>Pizza Grill Magnum, Міське кафе Чічіков, New York Street Pizza</i>

2) «прикметник+іменник»: *Алазанська долина, Aroma Kava, Stare misto, Козацька Броварня, Шалена шварка* тощо.

Трапляються також прийменниково-відмінкові конструкції: *Смачно з Everest, Полтавські галушки на М. Бірюзова*; конструкції «прислівник+дієприслівник»: *Тесно говоря*; конструкції фразеологічного типу: *Медом помазано*.

Багатокомпонентні конструкції переважно складаються з головного компонента, який є індивідуальною назвою закладу, та пояснювального компонента: *Міське кафе Чічіков, Pizza Grill Magnum, Le Komora сыр&вино, Ресторан грузинської кухні Old Tiflis*.

За семантичним критерієм досліджений ономастичний матеріал можемо розподілити на кілька груп, проте мусимо констатувати, що деякі номінації одночасно належать до різних семантичних груп, а отже, зробити точні кількісні підрахунки за групами неможливо. Наприклад, номінація *KAI FUI sushi&pizza* вказує на спеціалізацію закладу і регіону, з якими пов'язана кухня закладу; *Миміно* – на однойменного кінематографічного персонажа й непрямо на регіон, з яким пов'язана кухня; *Andy Smoker American Craft Bar* – на регіон, з яким пов'язана кухня, і на назву-антропонім тощо.

Наведемо результати класифікації трапезонімів м. Полтави за семантичним критерієм:

1) трапезоніми, що вказують на регіон, з яким пов'язана кухня закладу: українська кухня (*Диканька, Анчоусна від Чорноморки*), японська кухня (*KAI FUI sushi&pizza, Sushyda, Wasabi Sushi Bar, Sushi Master*), грузинська кухня (*Миміно* (прізвисько головного персонажа однойменного російсько-грузинського фільму – пілота місцевих грузинських авіаліній), *Той самий барашек, Руставелі* (Шота Руставелі – грузинський поет), *Ресторан грузинської кухні Old Tiflis, Ханума* (головна героїня однойменної п'єси Авксентія Цагарелі), *Shish-kebab*), паназійська кухня (*TAU PAN AZIAN RESTAURANT* (TAU – 19-та літера

грецького алфавіту)), американська кухня (*KFC (Kentucky Fried Chicken), Burger club, Grill Pub, Shade burger, Diner Sandwich-Bar, Andy Smoker American Craft Bar*), італійська кухня (*Trattoria Viva Olive, Pasterія паста-піца-гріль, Пріма піца, Паперончіно*), французька кухня (*Le Komora сыр&вино*);

2) трапезоніми, які мають пряму вказівку на спеціалізацію закладу ресторанного бізнесу: *Кофемат, Мороженое, Вареник, Соки фреш, Пекарня Круасанів, Анчоусна від Чорноморки, Бочка, Алазанська долина, ТАНІНТОРТ*. Окремі компоненти номінацій містять додаткову інформацію: акцентують увагу клієнтів на профільних стравах закладу, конкурентних перевагах ресторану/кафе/кав'ярні (*Біф Піца та гріль, Чай-бар, Вокруг Света кулінарний дом*). Деякі трапезоніми не тільки репрезентують спеціалізацію закладу, а й мають експліцитну (*KAI FUI sushi&pizza*) або імпліцитну позитивну конотацію (*Мама піца, Соки фреш, Welcome pizza*);

3) трапезоніми, утворені від власних назв прецедентного характеру, в основі яких – ім'я власника/засновника закладу (*ТАНІНТОРТ, McDonald's, Andy Smoker American Craft Bar*), прізвище популярної особистості, літературного, мультиплікаційного чи кінематографічного персонажа (*Шаляпін, Руставелі, Шахерезада, Сеньор помідор, Роксолана, Ханума, Миміно*), вигадане ім'я, що вказує на спеціалізацію закладу (*Глеб Булочкин*);

4) трапезоніми, у складі яких – жаргонізми, розмовні лексеми, мовленнева гра. Такі найменування вказують на заклад ресторанного бізнесу: кав'ярні (*Urban Cup, Ко Хо, COFFBOY, Котокава, GCOFFEE, Моменто піца, Кавун, Коффішка, Кофемат*), кафе та ресторани (*Медом помазано, PizzaCat, В М'ЯСО гріль та пиво, Z'їж, Тесно говоря, Демократія LAUNGE BAR, the_Конь, Кон-Тікі, Тормозок, Паперончіно*);

5) трапезоніми, пов'язані з особливостями зовнішнього чи внутрішнього оформлення, оздо-

блення приміщень закладу або з місцем його розташування: *Лілея* (банкетні зали містять зображення квітки), *Фортеця мрій* (на вході відвідувачів зустрічають скульптури воїнів, в інтер'єрі використані картини та оздоблення із зображенням фортець), *Ностальгія* (інтер'єр радянської доби), *Панорама* (двоповерхова будівля, яка завдяки прозорим вікнам відкриває відвідувачам простір міста), *Бульвар* (прив'язка до місця розташування – бульвару);

б) трапезоніми, які не мають прямого зв'язку зі спеціалізацією закладу ресторанного бізнесу або є узагальненими назвами: *Фісташка (кав'ярня)*, *Крила (ресторан швидкого харчування)*, *Тормозок, таверна Добрі страви, Міське кафе Чічіков*. До цієї групи номінацій відносимо і топонімічні назви – назви міст/районів, які опосередковано вказують на спеціалізацію кухні: *Мюнхен (європейська кухня)*, *Диканька, Лтава (українська кухня)*, *Мелроуз (американська кухня)*.

Висновки. Проаналізований ономастичний матеріал дає змогу зробити такі висновки: 1) власники/засновники закладів ресторанного бізнесу віддають перевагу номінаціям, в яких є

вказівка на профіль закладу та його індивідуальну назву або лише на індивідуальну назву, тому за компонентною структурою переважають одно- та двокомпонентні трапезоніми; 2) мова трапезонімів переважно українська, проте широко використовуються номінації іноземними мовами, які покликані інформувати потенційного клієнта про автентичність кухні, її «інакшість», порівняно з місцевою, а подекуди й сформувати асоціацію про престижність, високу якість послуг та ексклюзивність меню; 3) за семантичним критерієм усі досліджувані одиниці розподілено на 6 груп, найчисленнішими з яких є ті, що прямо вказують на регіон, з котрим пов'язана кухня, та на спеціалізацію закладу; трапляються й цілком самотні, унікальні номінації, смислове значення яких можна розкрити після відвідування закладу ресторанного бізнесу.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз трапезонімів з погляду особливостей поєднання в номінаціях вербальних і невербальних компонентів (шрифту, кольорової гами, графічних зображень тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Торчинський М. Структура, типологія і функціонування онімної лексики української мови : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01. Київ, 2010. 502 с.
2. Катернюк В. Семантика ергонімів Лондона, Берліна та Копенгагена (на матеріалі назв ресторанів) *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2016. Вип. 61. С. 73–76.
3. Моради А. Структурно-грамматические модели в трапезонимии ономастического пространства современного города. *Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды*. 2017. № 3 (62). С. 12–19.
4. Крапівник Г., Шпак Ю. Сучасний ергонімікон кав'ярень міста Харкова. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2019. Вип. 50. С. 76–85.
5. Гречухіна І., Сахно І. Лексико-тематична група назв закладів ресторанного бізнесу (контрастивний аспект). *Вісник Університету ім. А. Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2020. № 1 (19). С. 260–266.
6. Шестакова С. Лексико-семантичні інновації у системі української номінації (на матеріалі ергонімів і прагмонімів) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2002. 241 с.
7. Сизоненко Н., Пащенко А. Структурно-семантичний аналіз ергонімів міста Полтави (на матеріалі назв магазинів). *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика* : колективна монографія / за наук. ред. Н. Сизоненко. Київ : Ліра-К, 2021. С. 56–62.
8. Михайлюкова Н. Тексты вывесок как особый малый письменный жанр в коммуникативном пространстве города (на материале языка г. Владивостока). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2017. № 3 (399). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-vyvesok-kak-osobyy-malyy-pismennyy-zhanr-v-kommunikativnom-prostranstve-goroda-na-materiale-yazyka-g-vladivostoka> (дата звернення: 15.09.2021).
9. Руденко С. Діахронічний та синхронічний аспекти дослідження комерційних ергонімів Харкова. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острого : Видавництво НаУОА, 2019. Вип. 5 (73). С. 87–92.

REFERENCES

1. Torchynskyi, M. (2010) *Struktura, typolohiia i funktsionuvannia onimnoi leksyky ukrainskoi movy* [Structure, typology and functioning of onymic vocabulary of the Ukrainian language]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01. Kyiv [in Ukrainian]
2. Katerniuk, V. (2016) *Semantyka erhonimiv Londona, Berlina ta Kopenhahena (na materialii nazv restoraniv)* [Semantics of Restaurant Names in London, Berlin, and Copenhagen (based on restaurant names)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Filolohichna"*, 61, 73–76. [in Ukrainian]
3. Morady, A. (2017) *Strukturno-hrammatycheskye modely v trapezonymyy onomastycheskoho prostranstva sovremennoho horoda* [Structural and grammatical models in the trapezonymy of the onomastic space of a modern city]. *Russkaia fylolohyia: Vestnyk Kharkovskoho natsyonalnoho pedahohycheskoho unyversyteta ymeny H. S. Skovorody*, 3, 12–19. [in Russian]

4. Krapivnyk, H., Shpak, Yu. (2019) Suchasnyi erhonomikon kaviaren mista Kharkova [Modern ergonimicon of Kharkiv coffee shops]. *Linhvistychni doslidzhennia* : zb. nauk. prats KhNPU im. H. S. Skovorody, 50, 76–85. [in Ukrainian]
5. Hrechukhina, I., Sakhno, I. (2020) Leksyko-tematychna hrupa nazv zakladiv restorannoho biznesu (kontrastyvnyi aspekt) [Lexico-thematic group of names of catering facilities (contrastive aspect)]. *Visnyk Universytetu im. A. Nobelia. Seriiia "Filolohichni nauky"*, 1 (19), 260–266. [in Ukrainian]
6. Shestakova, S. (2002) Leksyko-semantychni innovatsii u systemi ukrainskoi nominatsii (na materialii erhonomiv i prahmonimiv) [Lexico-semantic innovations in the system of Ukrainian nomination (on the material of ergonims and pragmonims)]: dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kharkiv. [in Ukrainian]
7. Syzonenko, N., Pashchenko A. (2021) Strukturno-semantychnyi analiz erhonomiv mista Poltavy (na materialii nazv mahazyniv) [Structural and semantic analysis of ergonims of Poltava city (on the material of store names)]. *Mova i mizhkulturna komunikatsiia: teoriia ta praktyka : kolektyvna monohrafiia* [Language and intercultural communication: theory and practice. A collective monograph] / za nauk. red. N. Syzonenko. Kyiv : Lira-K, 56–62. [in Ukrainian]
8. Mykhailiukova, N. (2017) Teksty vyvesok kak osobyi maliy pismennyi zhanr v kommunykativnom prostranstve horoda (na materyale yazyka h. Vladivostoka) [Texts of signs as a special small written genre in the communicative space of the city (based on the language of Vladivostok)]. *Vestnyk Cheliabynskoho hosudarstvennoho unyversyteta*, 3 (399). [in Russian]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-vyvesok-kak-osobyi-malyi-pismennyi-zhanr-v-kommunikativnom-prostranstve-goroda-na-materiale-yazyka-g-vladivostoka> (data zvernennia: 15.09.2021).
9. Rudenko, S. (2019) Diakhronichni ta sykhronichni aspekty doslidzhennia komertsiiynykh erhonomiv Kharkova [Diachronic and synchronic aspects of the study of commercial ergonomics of Kharkiv]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho unyversytetu "Ostrozka akademiia"*: seriiia "Filolohiia". Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 5 (73), 87–92.

Анастасія СІРЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3145-6679
старший викладач служби мовної підготовки мовного відділу
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) nastasirenko0510@gmail.com

ОЦІННИЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРА ТА СПОСОБИ ЙОГО ВИРАЖЕННЯ У МОВІ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої популярності набувають гендерні дослідження, в яких поняття «гендер» розкривається як соціокультурний конструкт, конвенціональний феномен і дискурсивний фактор змінної інтенсивності.

Теоретики західної філософії розглядають гендер у контексті взаємодії ідей, інститутів, ustalених правил поведінки та іншого соціального спілкування людей залежно від їхньої статевої (гендерної) приналежності. Гендер є одним із базових принципів соціальної стратифікації. Дослідження, що проводяться з питань гендерології, є дуже важливими, але здобутого матеріалу не вистачає для розкриття всіх соціокультурних уявлень. Важливим аспектом є правильне формулювання гендерної проблематики та її місця в умовах рідної культури і мови.

Неабиякого значення в гендерних дослідженнях набув оцінний аспект гендера, який утворює складний самоорганізований механізм, що складається з символів культури, котрі, розвиваючись, становлять соціум, правила і закони, за якими живе людина та соціум загалом.

Оцінний аспект гендера дозволяє по-іншому осмислити добре відомі факти, інтерпретувати їх з урахуванням гендерної диференціації, виявити субтексти соціальної реальності, які відображають символи суспільного досвіду.

Важливість оцінного аспекту гендера зумовлюється саме соціальними факторами, а не природними. Існує сформована система ролей, цінностей і норм, основою яких є стандартизація мовленнєвої поведінки у чоловіків та жінок.

Аспект оцінки в контексті гендерних досліджень формується в результаті появи певних ознак, які допомагають виявити мовленнєві розбіжності. Оцінка є основним принципом людського пізнання, саме завдяки їй поняття «гендер» займає важливе місце в мові.

У жінок і чоловіків різним є ступінь включення у світ оцінки та різними є засоби її вираження. Дослідники виокремлюють такі ознаки статусно-маркованої оцінки: відповідність ролевим стереотипам, мотивування, аксіологічні предикати, паремія, пейоративний словник, експресивні інвективи. Це питання є структурним складником такого розділу гендерних лінгвістичних досліджень, як форми мовленнєвої поведінки чоловіків та жінок, що представляє значний інтерес для дослідників і має безліч перспективних напрямів подальшої розробки.

Ключові слова: гендер, оцінний аспект, чоловік, жінка, мовленнєва поведінка, модель оцінки.

Anastasiia SIRENKO,
orcid.org/0000-0003-3145-6679
Senior Lecturer at the Language Training Service of the Language Department
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) nastasirenko0510@gmail.com

EVALUATION ASPECT OF GENDER AND WAYS OF ITS LANGUAGE EXPRESSION

At the present time of development of society, gender studies are becoming especially popular; in which the concept of gender is revealed as a socio-cultural construct, a conventional phenomenon and as a discursive factor of variable intensity.

Theorists of Western philosophy consider gender in the context of the interaction of ideas, institutions, accepted rules of conduct and other social communication of people depending on their gender (sex). Gender is one of the basic principles of social stratification. Research on gender studies is very important, but the material obtained is not enough to reflect all socio-cultural ideas. An important aspect is the correct formulation of gender issues and their place in the native culture and language.

The evaluation aspect of gender is a complex self-organized mechanism consisting of symbols of culture, human and society as a whole.

The evaluative aspect of gender allows comprehending well-known facts in a different way, to interpret them taking into account gender differentiation, to identify subtexts of social reality that reflect the symbols of social experience.

The assessment aspect in the context of gender research is formed as a result of the appearance of certain features that help to identify speech differences.

Women and men have different degrees of involvement in the world of evaluation and different means of expression. Researchers highlight the following features of status-marked assessment: compliance with role stereotypes, motivation, axiological predicates, paremia, pejorative vocabulary, expressive invectives. This issue is a structural component of such a section of gender linguistic research as a form of speech behavior of men and women, which is of great interest to researchers and has many promising areas for further development.

Key words: gender, evaluation aspect, man, woman, speech behavior, evaluation model.

Постановка проблеми. Звертаючись до питання про ступінь вивченості зазначеної тематики, доводиться констатувати, що в цій галузі знань більше невідомого, ніж дослідженого. Більшість дослідників обмежуються лише фіксацією різних особливостей мовлення чоловіків і жінок, недостатня увага приділена аспекту оцінки як одному з важливих психологічних факторів вербальної поведінки, не описані їхні прагматичні особливості. Напрями дослідження оцінного аспекту гендера, його місця та ролі у мові вичерпно не з'ясовані.

Аналіз досліджень. Гендерним дослідженням були присвячені роботи таких науковців, як О. А. Земська, М. А. Китайгородська, Н. Н. Розанова, О. І. Горошко, А. В. Кириліна, Л. М. Синельникова та Г. Ю. Богданович. У своїх працях вони визначають типові риси чоловічої та жіночої мови, окреслюють напрями їхнього аналізу, роблять акцент на виявленні та інтерпретації гендерно маркованих ознак мовної картини світу.

Мета статті полягає у визначенні поняття та ролі оцінного аспекту гендера і способів його вираження у мові.

Виклад основного матеріалу. Гендерні відмінності, закладені в природі людини, підтримуються та ініціюються наявними соціальними нормами й настановами. Вони визначають не тільки процес продукування суспільством розбіжностей у чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, а й сам результат – оцінний конструкт гендера.

Мова, відображаючи всі наявні в реальному світі поняття, виявляє і водночас нівелює гендерні відмінності. Цей баланс склався в процесі тривалого формування мовної системи та становлення національно-культурних норм (Арутюнова, 1988).

Оцінка гендерних відмінностей відбувається через певну систему соціалізації, розподіл праці між чоловіками і жінками, через прийняті у суспільстві культурні норми, ролі та стереотипи. При цьому гендерні ролі і норми не мають універсального змісту та значно відрізняються в різних суспільствах. У цьому сенсі бути чоловіком чи жінкою зовсім не означає мати певні природні якості; це означає підкорятися передбаченим суспільством стандартам (наприклад, носити спідницю, якщо це шотландець, або штанці, якщо це узбечка).

Мова віддзеркалює світ із різних сторін. Пердусім у мові представлена об'єктивна дійсність, наявні у світі предмети, ознаки, дії, включаючи людину з її почуттями, думками, вчинками, та їх співвідношення. Цей аспект мовних відображень можна розглядати, погоджуючись з О. М. Вольф,

як дескриптивний (Вольф, 2002). У мові має місце взаємодія дійсності та людини у найрізноманітніших аспектах, важливим із яких є саме *оцінювальний*: об'єктивний світ розділений мовцями з погляду його ціннісного характеру – добра і зла, користі та шкідливості тощо. Це вторинне членування, що є соціально обумовленим, складним чином відображається в мовних структурах і насамперед у системі фразем, яка акумулює дескриптивні та ціннісні стереотипи культурного соціуму у вигляді усталених сполук, що в більшості випадків мають яскраво виражений прагматичний потенціал. Наприклад, наявність оцінного компонента у фразеологізмах настільки яскраво виражена, що подеколи навіть не потребує особливого апарату її виокремлення. Так, на думку М. П. Черкасова, про фразеологізми «*який ніп, така і його молитва*», «*як сніг на голову* (звалився)», «*старість – не радість*» тощо, можна сказати, що вони були створені для оцінки тих явищ, про які в них і йдеться (Черкасов, 1998: 95).

У певній комунікативній ситуації оцінка здебільшого не є незалежною, вона входить як частина в загальну будову опису або міркування з його аргументацією та органічно пов'язана із дескриптивною стороною мови загалом. Оцінка немов розставляє об'єкти по місцях у ціннісній картині світу, зумовлюючи їх взаємодію. Оцінка додає до пропозиціонального змісту висловлювання особливий компонент, тісно пов'язаний із прагматикою процесу комунікації. Будь-яка оцінка зумовлює існування ціннісної картини світу, що співіснує з предметною, та відповідних стереотипів. Специфіка ціннісного сприйняття світу відображується в багатьох аспектах мови. Коли мова йде про оцінку, то в картині світу на перший план виходить людський фактор. Значення оцінки різко зростає, коли вона стосується світу людей чи пов'язаних із людьми подій.

Вагомий інтерес становить функціонування оцінки в мовленнєвих актах. Успіх мовленнєвого акту залежить від ступеня впливу мовця на адресата. Перлокутивний ефект оцінювального висловлювання може бути двояким: згода з оцінкою насамперед за раціональних оцінок та емоційна реакція, зміна емоційного стану адресата за оцінок емоційних, а іноді й те, й інше. Емоційні оцінки, як правило, бувають афективними й експресивними. Оцінка відіграє надзвичайно важливу роль під час безпосередньої комунікації, де, як правило, так чи інакше зачіпаються інтереси учасників. Інакше кажучи, структура оцінювальних висловлювань зумовлена не тільки семантикою, але й прагматичними причинами. Прагма-

тичний аспект в оцінювальних висловлюваннях (модальна межа яких зумовлює ціннісну картину світу) відіграє важливішу роль, ніж в інших висловлюваннях, що співвідносяться лише зі світом предметним. У світі оцінок діє не істинність стосовно суб'єктивного світу, а істинність щодо концептуального світу учасників комунікації.

Оцінка як ціннісний аспект значення присутня у найрізноманітніших мовних виразах. Вона може бути обмежена елементами, які менші за слово, а може характеризувати і групу слів, і ціле висловлювання. Існують цілі шари лексики, призначені для вираження оцінки. Це насамперед прикметники і прислівники, в яких виявляється величезне розмаїття оцінювальної семантики: порівн. *гарний* – *поганий*, *чудово* – *жахливо*, *відмінний*, *прекрасний*, *страшний*, *бридкий* тощо. Оцінка міститься у найменуванні предметів і дій: *шкапа*, *бешкетувати*, у пропозиціональних структурах дієслів: *радіти*, *сумувати*, *обожнювати* тощо. Однак особливо важливо, що вести мову про оцінку можна стосовно цілих висловлювань про чоловіка чи жінку: *Він досвідчений майстер* – оцінка «гарно», *Вона ще та штучка!* – оцінка «погано».

Тобто оцінка може співвідноситись як із, власне, мовними одиницями, так і з семантикою висловлювань в дуже широкому діапазоні значень.

Беручи до уваги контекст мови, оцінка може складатися з низки обов'язкових і додаткових елементів. Цю структуру можна представити як модель, що накладається на висловлювання і не збігається ані з його логіко-семантичною, ані з синтаксичною будовою. До обов'язкових елементів моделі оцінки (експліцитних, тобто виражених оцінювальними словами, та імпліцитних – опис дій, вчинків дійових осіб) віднесені суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, аксіологічний предикат, аспект оцінки, сам оцінювальний елемент і, що є особливо суттєвим, оцінювальний стереотип та шкала оцінок. Існують також периферійні елементи оцінки, зокрема оцінювальні класифікатори, мотивування тощо.

Оцінка може надаватися за різноманітними ознаками («*правдивий/неправдивий*», «*важливість/неважливість*» тощо), однак основна сфера значень, які зазвичай відносять до оцінювальних, пов'язана з ознакою «*добре/погано*». Саме цей вид оцінки зумовлює висловлювання про цінності.

На нашу думку, найбільш вдалою є класифікація типів оцінки, яку навела Н. Д. Арутюнова. В основі її класифікації приватнооцінювальних значень лежить взаємодія суб'єкта та об'єкта оцінки. Серед приватнооцінювальних значень виокремлено три групи, котрі включають 7 розря-

дів. Перша група – це сенсорні ознаки, вони поділяються на: 1) сенсорно-смакові, або гедоністичні, оцінки – те, що подобається: *присмний*, *смачний*, *привабливий*; 2) психологічні, серед яких розрізняють: а) інтелектуальні оцінки: *цікавий*, *банальний*; б) емоційні: *радісний*, *бажаний*, *присмний*. Друга група – це сублімовані, або абсолютні, оцінки: 1) естетичні оцінки, засновані на синтезі сенсорних і психологічних: *красивий*, *чудовий*; 2) етичні оцінки, зумовлені нормами: *моральний*, *добрий*, *порочний*. І зрештою останні три розряди, що становлять третю групу, – це раціоналістичні оцінки, пов'язані з практичною діяльністю людини: 1) утилітарні: *корисний*, *шкідливий*; 2) нормативні: *правильний*, *нормальний*, *здоровий*; 3) телеологічні: *ефективний*, *вдалий*, *негідний* (Арутюнова, 1988).

Як бачимо, оцінювання всього, що має місце, відбувається чи трапляється у світі, – невід'ємний атрибут діяльності людини.

Існує два класи ідіом: ідіоми, що не пристосовані до оцінки, та ідіоми, що виражають оцінку. До ідіом **байдужно-оцінювальних** відносять всі ті, номінативна функція котрих полягає в ідентифікації ознак позначуваного. Наприклад, *не горіти і не куритися* чи *ні гаряче, ні зимно*. У значенні цих ідіом немає судження про цінність позначуваного, оскільки вони лише надають опис об'єктів і реалій життя. До ідіом із **фіксованою в значенні раціональною оцінкою** належать ті, що вказують на будь-яку ознаку денотата (властивості типового образу). Наприклад, ідіома *чугуївська верства* – це людина неймовірно високого зросту, що «погано» (норма у цьому випадку розтягнута в діапазоні: високий/середній/низького зросту). **Фіксована негативна оцінка** характерна для ідіом типу: *не давати ані кроку ступити*, *вимотати всю душу*, *сісти на шию*, *перебігти дорогу* тощо. **Фіксована позитивна оцінка** властива нечисленним ідіомам типу: *йти вгору*, *давати життя* тощо. А **амбівалентну** (як позитивну, так і негативну) оцінку, що залежить від емпатії мовця/слухача, можуть мати ідіоми *гребти гроші лопатою*, *плисти проти течії*, *підливати масла у вогонь* тощо. Так, в останній фраземі денотативний аспект вказує на підсилення певної напруженої ситуації.

Очевидно, що індивідуальне, соціально-групове бачення світу створює власну ціннісну картину, тому одні вважатимуть успішну кар'єру «*бізнес-леді*» (ділової жінки) явищем неприродним, обурливим (оцінка «*погано*» – жінка повинна сидіти вдома, займатися дітьми, господарством тощо), а інші, навпаки, схвалять, дадуть позитивну оцінку (в США та розвинених країнах Європи це норма сучасного життя).

У мові мають місце випадки, коли залежно від емотивності в значенні фраземи співіснують два протилежних компоненти оцінки – позитивний і негативний. На наявність цього феномена вказувала В. Н. Телія, детальніше дослідив його В. Н. Цоллер, визначивши це явище як **емоційно-оцінювальну енантіосемію** – «наявність в семантичній структурі фраземи-полісеманта значень з протилежними емоційно-оцінювальними компонентами» (Цоллер, 1998: 46). Мова йде про випадки типу: Він – *стріляний горобець*, тобто його не проведеш, оцінка схвалення. Він – *стріляний горобець*, тобто ризикувати не буде, оцінка, протилежна схваленню. В такому разі амбівалентність ідіоми *стріляний горобець* стосовно емотивності набуває вигляду енантіосемії. Говорячи про природу емоційно-оцінювальної енантіосемії, дослідники зазначають, що вона відображає дві протилежні тенденції мовного розвитку, динамічний характер людського мислення, який проявляється в тому, що одне й те ж явище дійсності може по-різному оцінюватися й викликати різні почуття та ставлення мовця. Фразеологізмам же ще більше, ніж словам, притаманна емоційно-оцінювальна амбівалентність як через особливості фразеологічного значення, в якому домінують емотивний та оцінювальний компоненти, так і через їхнє функціональне призначення – характеризувати, оцінювати предмети, явища, дії, стани. У зв'язку з цим утворюються типи фразеологізмів за характером співвідношення антонімічних емоційно-оцінювальних компонентів у структурі значення: фразеологізми з розчленованою та нерозчленованою енантіосемією. До першого типу належать багатозначні (частіше двозначні) фразеологічні одиниці, значення яких характеризуються чітким емоційно-оцінювальним протиставленням. Наприклад, *переступити межу* – порушити правило, норму поведінки, закон тощо, не рахуватися з тим, що було звичайним, прийнятим.

Другу групу становлять поліемотивні фразеологічні одиниці, котрі характеризуються емоційною і/або оцінювальною дифузністю, потенційною можливістю реалізувати різноманітну

емотивність. Наприклад, *щоб пусто було!* – висловлення досади, невдоволення.

Оцінка, вочевидь, є універсальною категорією: навряд існує мова, в якій відсутнє уявлення про «добре/погано». Однак у засобах вираження оцінювальних значень різні мови виявляють свою індивідуальність. Це пояснюється насамперед тим, що оцінка належить до інтенціонального аспекту мови, де переломлення картини світу у свідомості мовця ускладнюється цілою низкою факторів. Можна також припустити, що модальна межа оцінки є універсальною: так, під час оцінки завжди в тій чи іншій формі присутні об'єкт і суб'єкт, в будь-якій мові оцінка зумовлює наявність шкали та стереотипів, аксіологічних предикатів, інтенсифікаторів тощо. Але засоби вираження цих елементів у кожній мові своєрідні. Слова, що беруть участь у вираженні тієї чи іншої оцінювальної структури, в різних мовах мають певну семантичну схожість, але їх вживання у висловах різниться, причому ці відмінності важко помітити.

Висновки. Гендерні ознаки мають національно-культурне підґрунтя, яке виражається у двох аспектах: в гендерних стереотипах та гендерних оцінках. Гендерні стереотипи та гендерні оцінки вербалізуються у значеннях слів, фразеологічних одиниць, в описових структурах тексту тощо.

У значеннях слів та фразеологічних одиниць існують семантичні компоненти, які містять інформацію про особливості відтворення соціальних відношень, ознак, до яких належать і гендерні.

Таким чином, у досить широкому діапазоні значень оцінний аспект гендера може бути співвіднесений як, власне, з мовними одиницями, так і з семантикою висловлювання. Проте варто зазначити, що мовленнєвий акт виникає, супроводжується та зумовлюється цілою низкою екстралінгвістичних факторів (особливостями ситуації спілкування, соціальними характеристиками мовців, стосунками між ними, цілями та мотивами висловлювань тощо), які в сукупності становлять прагматичний аспект мовленнєвої поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійченко Ю. В. Гендерна маркованість одиниць мови. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики* : збірник наукових праць. Київ, 2011. Вип. 20. С. 3–9.
2. Архангельська А. М. До питання про статус маскулінізму в лінгвістичній гендерології. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 17. С. 11–21.
3. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва : Наука, 1988. 341 с.
4. Брандт Г. А. Природа женщины как проблема: Концепция феминизма. *Общественные науки и современность*. 1998. № 2. С. 167–189.
5. Бэндас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / под ред. О. К. Семенова. Санкт-Петербург, 2005. 430 с.
6. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва : УРСС, 2002. 260 с.
7. Горошко Е. И., Кирилина А. В. Гендерные исследования в лингвистике сегодня. *Гендерные исследования*. 1999. № 2/1. С. 234–241.

8. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ, 2004. С. 298–300.
9. Горелова Л. М. О понятии оценки и шкалах оценок в лингвистике : учебное пособие. Новосибирск, 1984. С. 154–161.
10. Гапон Н. П. Гендер у гуманітарному дискурсі: філософсько-психологічний аналіз. Львів : Літопис, 2002. 310 с.
11. Данильченко Т. В. Психологія статі : навчальний посібник. Чернігів, 2006. С. 207.
12. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи. Русский язык и его функционирование. Москва : Наука, 1993. 136 с.
13. Курилович Н. В. Языковая репрезентация гендера. Иной взгляд. *Международный альманах гендерных исследований*. Минск, 2000. С. 26–27.
14. Луценко Е. А. Психолінгвістическіе аспекты формирования гендерных стереотипов. *Лінгво-філософські аспекти гуманітарної освіти* : матеріали наукової конференції. Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1998. С. 82–88.
15. Основи теорії гендера : навчальний посібник. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
16. Приходько Г. І. Деякі аспекти вираження суперкатегоріального потенціалу оцінки в мові. Нова філологія : монографія. Київ, 2002. С. 72–103.
17. Ставицька Л. О. Гендерна лінгвістика: українська перспектива. *Українська мова*. 2004. № 3. С. 58–66.
18. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. Москва : Наука, 1986. 143 с.
19. Фурман А. В. Основи гендерної рівності : навчальний посібник. Тернопіль, 2006. 167 с.
20. Цоллер В. Н. Соотношение категорий экспрессивности, эмотивности и оценочности в структуре лексического значения. *Научные ведомости БГУ*. 1998. № 2. С. 43–54.
21. Черкасов М. П. Природа оцінки як складника художнього образного мовлення (на матеріалі фразеологізмів). *Наука і освіта*. 1998. № 3. С. 93–96.
22. Theories of personality. Madison. Brown & Benchmark, 1994. 782 p.
23. Lakoff R. Language and Women's Place. New-York, 1973.
24. Tannen D. Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen an einander vorbeireden. München, 1998.

REFERENCES

1. Andriichenko, Yu. V. Henderna markovanist o dnynty movy. *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoi lnhvistyky* [Gender labeling of language units. Problems of semantics, pragmatics and cognitive linguistics]. Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv, 2011. Vyp. 20. P. 3–9. [in Ukrainian]
2. Arkhanshelska, A. M. Do pytannia pro status maskulinizmu v lnhvistychnii henderolohii [On the status of masculinism in linguistic gender studies]. *Naukovi zapysky. Seriya "Filolohichna"*. Ostroh : Vyd-vo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". 2010. Vyp. 17. P. 11–21. [in Ukrainian]
3. Arutyunova, N. D. Tipy yazykovykh znacheniy: Otsenka. Sobyitie. Fakt [Types of linguistic values: Assessment. Event. Fact]. M. : Nauka, 1988. 341 p. [in Russian]
4. Brandt, G. A. Priroda zhenschiny kak problema: Kontseptsiya feminizma [The Nature of Women as a Problem: The Concept of Feminism.]. *Obschestvennyye nauki i sovremennost*. 1998. № 2. P. 167–189. [in Russian]
5. Bendas, T. V. Gendernaya psihologiya [Gender psychology]. Uchebnoe posobie / pod. red. O. K. Semenova. Sankt-Peterburg, 2005. 430 p. [in Russian]
6. Volf, E. M. Funktsionalnaya semantika otsenki [Functional Semantics of Evaluation]. M. : URSS, 2002. 260 p. [in Russian]
7. Goroshko, E. I., Kirilina, A. V. Gendernyye issledovaniya v lingvistike segodnya [Gender Studies in Linguistics Today]. Gendernyye issledovaniya. 1999. № 2/1. Harkovskiy tsentr gendernykh issledovaniy. M., 1999. P. 234–241. [in Russian]
8. Hovorun, T. V. Henderna psykholohiia [Gender psychology]. Navchalnyi posibnyk. Kyiv, 2004. P. 298–300. [in Ukrainian]
9. Gorelova, L. M. O ponyatii otsenki i shkalah otsenok v lingvistike [On the concept of assessment and grading scales in linguistics]. Uchebnoe posobie. Novosibirsk, 1984. P. 154–161. [in Russian]
10. Hapon, N. P. Hender u humanitarnomu dyskursi: filosofsko-psykholohichniy analiz [Gender in the Humanitarian Discourse: Philosophical and Psychological Analysis]. Lviv : Litopys, 2002. 310 p. [in Ukrainian]
11. Danylchenko, T. V. Psykholohiia stati [Psychology of sex]. Navchalnyi posibnyk. Chernihiv, 2006. P. 207. [in Ukrainian]
12. Zemskaya, E. A., Kitaygorodskaya, M. A., Rozanova, N. N. Osobennosti muzhskoy i zhenskoy rechi. Russkiy yazyk i ego funktsionirovanie. [Features of male and female speech. Russian language and its functioning]. M. : Nauka, 1993. 136 p. [in Russian]
13. Kurilovich, N. V. Yazykovaya reprezentatsiya genдера. Inoy vzglyad. [Linguistic representation of gender. A different look.]. *Mezhdunarodnyy almanah gendernykh issledovaniy*. Minsk, 2000. P. 26–27. [in Russian]
14. Lutsenko, E. A. Psiholingvisticheskie aspekty formirovaniya gendernykh stereotipov. [Psycholinguistic aspects of the formation of gender stereotypes]. Lnhvo-filosofski aspekty humanitarnoi osvity : materialy naukovoi konferentsii. Sumy: Redaktsiino-vydavnychiy viddil SDPI, 1998. P. 82–88. [in Russian]
15. Osnovy teorii genderu [Fundamentals of gender theory]. Navchalnyi posibnyk. K. : K.I.S., 2004. 536 p. [in Ukrainian]
16. Prykhodko, H. I. Deiaki aspekty vyrazhennia superkatehorialnoho potentsialu otsinky v movi. [Some aspects of expressing the supercategorical potential of assessment in language]. Nova filolohiia : monohrafiia. Kyiv, 2002. P. 72–103. [in Ukrainian]

17. Stavvytska, L. O. Henderna linhvistyka: ukrainska perspektyva. *Ukrainska mova* [Gender linguistics: Ukrainian perspective. Ukrainian language]. 2004. № 3. P. 58–66. [in Ukrainian]
18. Teliya, V. N. Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnyih odinits. [The connotative aspect of the semantics of nominative units]. M. : Nauka, 1986. 143 p. [in Russian]
19. Furman, A. V. Osnovy hendernoi rivnosti [Fundamentals of gender equality]. Navchalnyi posibnyk. Ternopil, 2006. 167 p. [in Ukrainian]
20. Tsoller, V. N. Sootnoshenie kategoriy ekspressivnosti, emotivnosti i otsenochnosti v strukture leksicheskogo znacheniya [Correlation of categories of expressiveness, emotiveness and evaluativeness in the structure of lexical meaning]. Belgorodskiy gosudarstvennyi universitet (BGU). *Nauchnye vedomosti BGU*. 1998. № 2. P. 43–54. [in Russian]
21. Cherkasov, M. P. Pryroda otsinky yak skladovoi khudozhnoho obraznoho movlennia (na materialy frazeolohizmiv). [The nature of evaluation as a component of artistic figurative speech (on the material of phraseology)]. *Nauka i osvita*. 1998. № 3. P. 93–96. [in Ukrainian]
22. Theories of personality. Madison. Brown & Benchmark, 1994. 782 p.
23. Lakoff, R. Language and Women's Place. New-York, 1973.
24. Tannen, D. Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen an einander vorbeireden. München, 1998. [in German]

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-18>

Ольга СТАДНІЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4524-2639

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри українознавства

Запорізького національного університету

(Запоріжжя, Україна) *mozgh@ukr.net*

Юлія ЛАСКАВА,

orcid.org/0000-0003-4968-3159

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри українознавства

Запорізького національного університету

(Запоріжжя, Україна) *laskava_yu@ukr.net*

ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЛІТАРНОГО ДИСКУРСУ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Війна ніколи не змінюється і завжди несе за собою лише смерть та втрати. Її руйнівна сила залишає слід на все життя для тих, кому довелося стати очевидцем або ж учасником. Згодом ці жахливі події переносяться на сторінки книжок, де висвітлюються вже з різних поглядів або ж через художні прийоми прагнуть передати саму сутність військових конфліктів. Українська історія знає багато різних війн, всі вони завжди неминуче приносили нещастя, спустошення, страждання, людські трагедії, незалежно від того, були вони оголошені чи розпочаті підступно. Трагедія і слава – два необхідні складники будь-якої війни. Саме тому сьогодні важливим є дослідження основних аспектів мілітарного дискурсу в українській літературі початку ХХІ ст. Можна сміливо стверджувати: захопливе відображення протистояння людини всьому звірячому, що несе війна, колективно відтворений бій «не заради слави, заради життя на землі» стали найбільшою перемогою художнього Слова. Тема військового конфлікту в Україні мала неабиякий вплив на суспільство. Рівень усвідомлення дії агресора та високий патріотизм зумовили збільшення попиту на військову тематику в багатьох сферах діяльності. Літературу це теж не оминуло, почали з'являтися відповідні матеріали, в результаті чого було досягнуто поставленої мети й охарактеризовано основні особливості мілітарного дискурсу в українській літературі початку ХХІ ст. Визначено, що тема війни – це невичерпне трагічне джерело сюжетів для творів. Поки є амбітні та жорстокі люди, які не хочуть зупиняти кровопролиття, земля буде розриватися снарядами, прийматиме нових невинних жертв і поливатиметься сльозами. Сьогодні метою всіх письменників і поетів, які зробили війну своєю темою, є змусити майбутні покоління прийти до тями, показавши у всій його потворності та мерзоті це нелюдське явище життя.

Ключові слова: дискурс, тема війни, література, художні особливості, мілітаризм.

Olga STADNICHENKO,

orcid.org/0000-0003-4524-2639

Candidate of Philological Sciences,

Head of Department of Ukrainian Studies

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhia, Ukraine) *mozgh@ukr.net*

Yuliia LASKAVA,

orcid.org/0000-0003-4968-3159

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Studies

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhia, Ukraine) *laskava_yu@ukr.net*

THE FEATURES OF MILITARY DISCOURSE IN UKRAINIAN LITERATURE OF THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

War never changes and always entails only death and loss. Its destructive power remains a trace of life for those who are unlucky enough to become witnesses or participants. As a result, these terrible events are transferred to the pages of

books and represent events from different points of view or, through artistic techniques, seek to convey the very essence of military conflicts. Ukrainian history knows many different wars, and they always inevitably brought misfortune, devastation, suffering, human tragedies, regardless of whether they were declared or insidiously started. Tragedy and glory are two essential ingredients in any war. That is why, today, it is important to study the main aspects of the militaristic discourse in the Ukrainian literature of the beginning of the XXI century. The main goal of our research is to determine the features of the militaristic discourse in the Ukrainian literature of the beginning of the XXI century. We can safely say that the breathtaking display of human opposition to everything atrocious that war brings, the collectively recreated battle "not for the sake of glory, for the sake of life on earth" became the greatest victory of the artistic Word. The topic of the military conflict in Ukraine should have a considerable impact on society. The level of awareness of the actions of the aggressor and high patriotism made it possible to increase the demand for military topics in many areas of activity. The literature was not spared and the corresponding materials began to appear. As a result, the set goal was achieved and the main features of the militaristic discourse in the Ukrainian literature of the beginning of the XXI century were characterized. It is determined that the theme of war is an inexhaustible tragic source of plots for works. As long as there are ambitious and inhuman people who do not want to stop the bloodshed, the earth will be torn apart by shells, accept new innocent victims and will water with tears. Today, the goal of all writers and poets who made their war as a topic is to force future generations to come to their senses, showing in all its ugliness and abomination this inhuman phenomenon of life.

Key words: *discourse, theme of war, literature, artistic features, militarism.*

Постановка проблеми. Чимало термінів, що застосовуються в науково-дослідній сфері, тлумачаться багатогранно і суперечливо. До їх складу, безумовно, входить таке поняття, як дискурс. Досліджують дискурс чимало дисциплін, зокрема педагогіка, соціологія, прагмалінгвістика, лінгвістика мови, культурологія, психолінгвістика, юриспруденція тощо. Кожна наука і науковий напрям підходить до вивчення дискурсу залежно від специфіки предмета. Слід зазначити, що всі наукові уявлення про дискурс, котрі взаємодіють одне з одним і є невід'ємними частинами одного поняття, свідчать про часте використання терміна «дискурс» у сучасній науці, водночас це підкреслює відсутність прозорих кордонів та остаточного числа структурних складників цього поняття.

Кожен літературний твір несе на собі відбиток свого часу, виростає з історії вітчизняної культури і сприймається в контексті її минулого та сьогоденного досвіду. Сучасна література зробила багато для збереження культурної спадщини минулого, для розвитку історичної пам'яті в нового покоління. Але саме тема війни дуже сильно може вплинути на кожного читача. Саме війна з її трагізмом і героїзмом, з її нелюдською важкою повсякденністю, з граничною поляризацією добра і зла, з її кризовими ситуаціями, в які раз од разу потрапляє людина і в яких найбільш яскраво виявляються її основні якості, дає авторам чималий матеріал для висвітлення моральних, етичних проблем. Ніколи не можна забувати жах, що пережив народ у період того чи іншого конфлікту. Ця тема складна, різноманітна, невичерпна. Завдання сучасних літераторів, які пишуть про війну, – величезні. У нашій країні ця тематика неабияк актуальна через військовий конфлікт на Сході та агресію Російської Федерації. Саме тому ми взяли за мету розглянути ключові

аспекти мілітарного дискурсу в українській літературі початку XXI ст.

Аналіз досліджень. Важливі аспекти дослідження мілітарного дискурсу в літературі вивчали такі вчені: Я. Бугерко (Бугерко, 2013), О. Гордійчук (Гордійчук, 2018), Т. Яценко (Яценко, 2011), І. Захарчук (Захарчук, 2008), Т. Бордуляк (Бордуляк, 2011). Однак дотепер актуальним залишається питання визначення основних аспектів мілітарного дискурсу в українській літературі початку XXI ст.

Метою статті є характеристика основних аспектів мілітарного дискурсу в українській літературі початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. З появою поняття «дискурс» змінилося і звичне розуміння мови, діалогу, тексту, стилю та якоюсь мірою мови. Перший аспект дискурсу описує його як мову, вміщену в комунікативний контекст, що робить його категорією з більш експліцитно-соціальним змістом, ніж індивідуальна мовна діяльність.

Щоразу, коли хтось використовує мову для спілкування, він використовує дискурс. Таким чином, робота письменника полягає переважно в дискурсі для розповідання історій, обміну ідеями та поширення інформації. По суті, без дискурсу не було б літератури.

Однак не всі дискурси однакові, літературознавці поділяють його на чотири основні типи: аргумент, опис, виклад і розповідь.

Аргумент – це спроба переконати читача за допомогою логіки і міркувань. Автор робить конкретну заяву, а потім надає докази, що доводять це твердження. Наприклад, академічні есе використовують аргументований дискурс, щоб переконати читачів в істинності всеосяжної тези.

Опис – це сенсорний досвід для читача, мета якого – допомогти йому сформуванню зрозумілі образи представленої інформації. Романи, опові-

дання та вірші залежать від здатності опису розважати і хвилювати читачів.

Експозиція інформує аудиторію про певний факт, але не намагається вплинути на думку аудиторії щодо цього факту. Експозиційний дискурс нейтральний за мовою і тоном, він не має на меті переконати або викликати емоції в читача; його мета чисто інформаційна. У новинах та інших журналістських матеріалах, а також у порівняльному аналізі й іншій дослідницькій літературі зазвичай використовується експозиція.

Оповідання – це письмовий коментар, який представляє історію читачеві. Іншими словами, це голос оповідача. Оповідання приваблює читача за допомогою переконливої мови, яка викликає емоції та співчуття і змушує читача перегортати сторінку. Оповідання – наріжний камінь романів, повістей та деяких п'єс.

Представники іншої школи наукової думки виокремлюють такі категорії літературного дискурсу: експресивний, поетичний і транзакційний.

Експресивний дискурс відображає емоції письменника. Він зосереджений на генеруванні й обговоренні ідей, з невеликим акцентом чи без акценту на конкретних фактах або спробах переконати інших у центральному аргументі. Твори виразного дискурсу – це завжди наукова література; щоденники і журнали, блоги та мемуари.

Поетичний дискурс – це дуже творчий підхід до художнього письма. Письменник викладає думки, почуття, події, змальовує місця і персонажів образною, іноді ритмічною мовою, яка звертається до емоцій читачів. Поетичний дискурс підкреслює тему, образи і почуття. Це центральний компонент поезії, проте він наявний і в більшості романів та оповідань.

Транзакційний дискурс – це не скільки літературний підхід, стільки інструктивний. Він викладає чітку дію або план, зазвичай активним голосом, який спонукає читача діяти. Рекламні та маркетингові матеріали, інструкції та ділове листування – все це загальні джерела транзакційного дискурсу.

Якщо говорити про дефініцію дискурсу, то його можна визначити як певний комунікативний акт, що відбувається між джерелом і рецептором у конкретному просторово-тимчасовому, соціальному та іншому контексті і несе в собі інформацію про учасників комунікації та процес породження і сприйняття повідомлення; цей комунікативний акт може набувати різних форм і відбувається з використанням або без використання невербальних методів спілкування.

Можна виділити декілька аспектів мілітарного дискурсу. Вони наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Ключові аспекти мілітарного дискурсу

№	Аспект
1	Ситуативна зумовленість, пов'язана з тим, що дискурс здійснюється в певній ситуації, властивій тій чи іншій сфері спілкування
2	Тематична зв'язність та обумовленість, продиктовані розкриттям змістовних компонентів дискурсу в межах конкретної військової теми
3	Соціальна спрямованість, зумовлена соціальним статусом комунікантів дискурсу
4	Динамічний характер, пов'язаний із можливістю змінювати тональність і тему дискурсу в межах комунікативної ситуації
5	Неоднорідний структурний характер і відсутність певних меж

Мілітарний дискурс, на нашу думку, можна визначити: як ідеологічно оформлену мовну діяльність особистості, яка формує вербальний простір тієї чи іншої науки або мистецтва у взаємодії з іншими учасниками цієї діяльності (активними або пасивними); як результат цієї діяльності – текст або сукупність текстів із урахуванням їх комунікативних та екстралінгвістичних характеристик у тематиці війни. З цього виходить, що будь-який текст з урахуванням його комунікативних та екстралінгвістичних характеристик є дискурсом, тобто продуктом дискурсу. Через це давні тексти, які не вступають безпосередньо в комунікацію, а потребують розшифрування, не можуть розглядатися як дискурс. Все зазначене вище відноситься і до художньої літератури про війну.

Яскраві художні особливості мілітарного дискурсу можна побачити у книзі С. Талан «Оголений нерв», де наводиться хроніка окупації, змальовано стан українського суспільства, робиться спроба визначити причини війни. Гарно структурований текст дозволяє передати розвиток змін, які відбуваються з героями книги. Простежується зміна персонажами своєї поведінки від агресивної до розгубленої.

Також у тексті роману «Оголений нерв» наявна низка аспектів констатації подій. Важливим композиційним складником книги є статті-дописи, які передають всю важливість інформації, її силу та перетворення на мілітаристичний засіб ведення війни.

Художній текст, або дискурс у вузькому розумінні цього терміна, можна визначити як вигаданий, в якому зображуваний світ співвідноситься з дійсністю опосередковано, переломлюючись крізь індивідуально-авторське сприйняття, перетворюючись на інтенцію автора, тобто концептуалізацію.

Однак картина світу, що розкривається у тексті, створюється не лише автором, а й тим/тими, хто цей

текст читає: їхнім інтелектом, культурою, освітою, емпатією, світоглядом. І в цьому процесі взаємодії картини світу адресата з картиною світу адресанта і народжується практика дискурсу. В романі «Оголений нерв» С. Талан така взаємодія присутня.

Все різноманіття книги «Оголений нерв» С. Талан, включаючи жанрове, тематичне, вікове, ідеологічне, привносить в художній текст дискурсне різноманіття. Художній та мілітарний дискурс, залишаючись таким упродовж усього твору, все ж неоднорідний. Він ніби складається з «піддискурсів», які і створюють цей химерний багатобарвний килим усього твору. Цьому також сприяють явища інтертекстуальності з їх відсиленням до ЗМІ.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що питання війни у літературі ніколи не зникне і буде постійно порушуватися провідними науковцями, документалістами, авторами тощо.. Складно передати «біль» через сторінки, але, на нашу думку, в романі «Оголений нерв» авторці це вдалося. У книзі С. Талан все сформовано правильно, охарактеризовано становище суспільства, те, як його змінює військовий стан. Розкрито жажливий вплив інформаційної політики ворога. Окрім цього, слід виокремити і розкриття проблем влади та народу, виховання патріотичної молоді, формування образу ворога. Вважаємо за потрібним продовжити дослідження в напрямі аналізу перелічених проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугерко Я. Зв'язок архетипу з духовно-ментальними факторами формування психіки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2013. № 40. С. 86–92.
2. Гордійчук О. Архетипи української ментальності: соціально-філософський аналіз. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2018. № 1 (84). С. 15–19.
3. Яценко Т. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2011. № 33 (57). С. 15–27.
4. Захарчук І. Війна і слово (Мілітарна парадигма літератури соціалістичного реалізму) : монографія. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2008. 406 с.
5. Бордуляк Т. Невідомі твори. Упор. Львів : ПАІС, 2011. 428 с.

REFERENCES

1. Bugerko, Ya. Zv'язok arkhetypu iz dukhovno-mentalnymy faktoramy formuvannia psykhyky [The connection of the archetype with the spiritual and mental factors of the formation of the psyche]. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*. 2013. No 40. P. 86–92. [in Ukrainian]
2. Gordiychuk, O. Arkhetypy ukrainskoi mentalnosti: sotsialno-filosofskyi analiz [Archetypes of the Ukrainian mentality: socio-philosophical analysis]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*. 2018. No 1 (84), 15–19. [in Ukrainian]
3. Yatsenko, T. Do problemy piznannia indyvidualnoi nepovtornosti arkhetypnoi symvoliky [To the problem of knowing the individual uniqueness of archetypal symbolism]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov*. 2011. No 33 (57), 15–27. [in Ukrainian]
4. Zakharchuk, I. Viyna i slovo (Militarna paradyhma literatury sotsialistychnoho realizmu): monohrafiya [War and the word (Military paradigm of the literature of socialist realism): monograph]. Lutsk : PVD "Tverdynya", 2008. 406 p. [In Ukrainian]
5. Bordulyak, T. Nevidomi tvory [Unknown works]. Lviv : PAIS, 2011. 428 p. [in Ukrainian]

Nataliia STEFANOVA,

orcid.org/0000-0002-8699-9219

Doctor of Philology, Associate Professor,

Professor at Professor O. M. Morokhovsky Department of English Philology,

Translation and Philosophy of Language

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) stefanova.nataliya2017@gmail.com

PRIMARY VALUE THINKING OF INDO-EUROPEANS IN RECONSTRUCTED RELICS OF THEIR LANGUAGE

*The article is devoted to studying the reconstruction of the Indo-European language based on a fixed register of words denoting cultural, moral, religious concepts, which may indicate the political and social structure of society at that time and highlight the values of the Indo-European community. The language can serve as a means of accumulating and preserving culturally significant information. Turning to Indo-European origins, the researcher receives tools to reproduce the most critical components of the worldview of Indo-Europeans and identify the values of the Indo-European language community in the bowels of which all European civilization was born. The article aims to study the etymological versions of the Indo-European roots for the lexemes truth, good, beauty, and benefit and reconstruct Indo-European's syncretic ideas about fundamental value categories, which eventually acquired the status of crucial value concepts of any linguistic culture. It is grounded that the ethnic consciousness of Indo-Europeans was mythological and syncretic. The main phenomena of the life of the Indo-European ethnic group were rituals and taboos, which united all members of the Indo-European community and formed values that were relevant to them and determined the appropriate behaviour. It is concluded that the value ideas of Indo-Europeans about good indicate the idea of union between themselves and the deity to know the truth to enjoy the material and later spiritual benefits embodied in the concept of benefit. The primary Indo-European *d-roots recorded the idea of the Indo-European community about beauty, which was formed in the worshipping of higher powers and observation of celestial phenomena and was accompanied by a sense of harmony and happiness.*

Key words: *Indo-European ethnic group, value guidelines, ethnic consciousness, etymological versions.*

Наталія СТЕФАНОВА,

orcid.org/0000-0002-8699-9219

доктор філологічних наук, доцент,

професор кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови

ім. професора О. М. Мороховського

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) stefanova.nataliya2017@gmail.com

ПЕРВІСНЕ ЦІННІСНЕ МИСЛЕННЯ ІНДОЄВРОПЕЙЦІВ В РЕКОНСТРУЙОВАНИХ РЕЛІКТАХ ЇХНЬОЇ МОВИ

*Стаття присвячена вивченню проблематики реконструкції індоєвропейської мови на основі зафіксованого реєстру слів, що означають культурні, моральні, релігійні поняття, можуть свідчити про соціальний устрій суспільства того часу, а також висвітлюють ціннісні орієнтири індоєвропейської спільноти. Саме мова може бути засобом накопичення і збереження культурно значущої інформації. Звертаючись до індоєвропейських першозначень, дослідник отримує інструменти для відтворення найважливіших складників картини світу індоєвропейців і виявлення ціннісних орієнтирів індоєвропейської мовної спільноти, в надрах якої зародилася вся європейська цивілізація. Мета статті полягає у вивченні етимологічних версій першозначень індоєвропейських коренів для лексем truth, good, beauty, benefit і реконструкції синкретичних уявлень індоєвропейців про засадничі ціннісні категорії, які з часом набули статусу ключових ціннісних концептів лінгвокультури. Обґрунтовано, що етнічна свідомість індоєвропейців була міфологічною і синкретичною. Основними феноменами життя індоєвропейського етносу були ритуал і табу, які об'єднували всіх членів індоєвропейської спільноти та формували ціннісні орієнтири, що були актуальними для колективу і зумовлювали відповідну поведінку. Зроблено висновок, що ціннісні уявлення індоєвропейців про добро (good) свідчать про ідею об'єднання себе і божества для пізнання істини (truth) з метою отримання задоволення від матеріальної та пізніше духовної вигоди, що уособлювалося в понятті «користь» (benefit). У першозначеннях індоєвропейських *d-коренів зафіксовано уявлення індоєвропейської спільноти про красу (beauty), яке формувалося в процесі поклоніння вищим силам і спостереження за небесними явищами, що супроводжувалося відчуттям гармонії та щастя.*

Ключові слова: *індоєвропейський етнос, ціннісні орієнтири, етнічна свідомість, етимологічні версії.*

Formulation of the problem. A modern cognitive linguistic and comparative study is a modern foundation for developing comparative-historical and typological linguistics, as well as a new research direction – axiolinguistics. With the help of the last, it is possible to explore and measure the worldview value senses of the other linguistic culture representatives, to determine particular value guidelines dominated at one time or another of human development. It is linguistic and comparative study and one of its new directions, namely axiolinguistics that deal with the problems of the value guideline origin of the Indo-European language family, which is the founder of all subsequent European civilization. Turning to the past, to the primary worldview forms, religions, art, and of course Proto-language, we can understand socio-cultural phenomena and values of the present and assume the actualization of certain values in the future. In such appeal to the ancestors, their culture and Proto-Language, we see the **relevance** of the study. **The article aims** to study the etymological versions of the Indo-European roots for the lexemes truth, good, beauty, and benefit and reconstruct Indo-European's syncretic ideas about fundamental value categories, which eventually acquired the status of crucial value concepts of any linguistic culture.

Recent research. Problems of the origin of the Indo-European family of peoples, the reconstruction of Proto-languages, the formation of consciousness of Indo-Europeans with their nuclear and ethnic archetypes devoted the attention of the researchers (T. V. Gamkrelidze, L. L. Zaliznyak, M. M. Makovsky, N. I. Tolstoy, V. I. Karasik) and were on the focus of linguistic and comparative study at all times. However, the new anthropocentric principle of modern linguistics returned scientists to the study of the “soul of language” by reflecting in it the value system of each ethnic group (E. A. Karpilovskaya) and stimulated the development of a new science – linguistic axiology (N. D. Arutyunova, M. F. Alefirenko, O. L. Bessonova, T. I. Vendina, E. F. Serebrennikov, G. I. Prikhodko, A. R. Arakelova).

Presentation of the research material. The axiological ideas and research methods have long been most widespread in ethnology and sociology, in which the study of cultures was conducted through the prism of symbols and values of different ethnic groups. However, the actualization of the ideas of anthropological linguistics, which turned to the study of the “soul of language”, i.e. the objectified worldview in it, the value system of the ethnos, gave a powerful impetus to the development of linguistic axiology (Вендина, 1998: 39).

Linguoaxiological issues in the stated interparadigm focus on the development of their

own theoretical and methodological frameworks, based on which it will be possible to explain which linguocognitive mechanisms of values are reflected in the minds of specific ethnic cultures and how each language interprets the results of this reflection based on their own assessments. In general, the historical experience of science, especially the history of scientific knowledge, shows that the content of cognitive values is dynamic and variable due to the following main factors: sociocultural conditions of cognitive activity, philosophical reflection on the content of these values, type of cognitive objects, and most importantly, ways and means of their expression.

According to A. R. Arakelova, “values are a philosophical category, but this phenomenon is studied through the prism of various humanities – sociology, cognitive psychology, culturology, and, of course, linguistics. Meanwhile, the concepts covered by the term “values” have always been determined by the relevant currents and direction of philosophical thought that prevailed in a given period” (Аракелова, 2017). Values, the highest guidelines that determine people's behaviour, are the most crucial part of the linguistic worldview; they exist in the culture, not in isolation but interdependently and they constitute the value view of the world (Карасик, 2004). This principle was transported to modern anthropocentric linguistics since it began a reorientation from the structural research of the language to the analysis of the connections of the language and consciousness, language and man's cognition of the world. People and values are at the center of such research, and it explains the need for the development of a taxonomy of values already in ancient times. This gave grounds to assume that the conceptual triad Truth-Good-Beauty gradually became philosophical. Value concepts TRUTH, GOOD, BEAUTY and BENEFIT (defined by ancient philosophers as value categories, which, of course, acquired the status of key-value concepts of any linguoculture or axioconceptosphere) were formed in the mythological and cosmogonic consciousness of its archaeological consciousness.

In the process of interdisciplinary discussion of this issue, we also considered in detail various ambiguous interpretations of the term “ethnos” (Стефанова, 2020: 213), which in linguistics have taken place since the development of Indo-European studies (T. V. Gamkrelidze, J. Dumezil). There are still disputes about the origin of such an ancient community as Proto-Indo-Europeans and particularly around their descendants – Indo-Europeans, primarily identifying these ancient peoples as an ethnic entity. Preliminary analysis of works related to this topic shows that most scholars use the terms “Indo-European ethnic group

and its Proto-language” (A. G. Cherednichenko). We agree with one of the most cited definitions of the term “ethnos” proposed by J. V. Bromley, who understands this concept as “a historically formed set of people with common, relatively stable features of culture (including language) and psyche in a given area, and with awareness of its unity and difference from other similar formations” (Бромлей, 1973: 57–58). In Indo-European linguistic studies (L. L. Zaliznyak, T. V. Gamkrelidze), the main topic was the localization of Indo-Europeans and the search for their ancestral homeland (territory of residence and subsequent migrations). Reconstruction of the language of the Indo-European people based on a preserved register of words in modern Indo-European languages (they denote household items, geographical objects, the political and social structure of society, traditions, cultural, spiritual, religious artefacts and concepts) reflect their ethnic consciousness (Люзова, 2006). It was the main task of classical linguo-comparative studies and Indo-European studies in the XIX-th century.

The term “Indo-European ethnos” is defined as a set of people who had their own language, the primary centre of their localization and subsequent hypothetical territory of residence. It was a place where traditions and culture were formed, and hence the ethnic primary consciousness, including the primary ideas of truth, good, beauty, benefit and their cognition, understanding.

A. G. Cherednichenko argues that, despite the fragmentation of Indo-European speech (common ancestral language) into dialects as a reasonably early phenomenon, there is no doubt the fact of its former actual existence, as well as the ethnos of its speakers (Чередниченко, 2014–2015: 8). Many researchers of mythological thinking assert (M. M. Makovsky, V. N. Toporov, N. I. Tolstoy) that it is a ritual, taboos, and other forms of social life were aimed at realizing the benefits and harms for each of its members. Directly in line with magical thinking, the primary meanings were developed. They became the predecessors of the extensive lexical and semantic system of Indo-European languages in the later stages of evolution. In their cosmological concepts, the mythological prototype is interpreted through a combination of macrocosm and microcosm, reaching the foundations of good and evil, entropy and harmony, life and death. Such theses give grounds to say that the word’s primary meaning is a unique source for evidence of the syncretism of the idea and name (Тищенко, 2000). We agree with the researcher, who considers that in archaic ritual systems, the same ritual is performed and at the same time is described by the verbal magic formula of the word-sign and the

thing denoted by this word. Thus, the mythological understanding and comprehension of nature and its symbolism were reflected in the ancient magical formulas, which were formed into words in the process of cultural development.

As the speech was identified with the word in Indo-European languages, this is how the primary meanings were formed. They reflected the ideas of ancient people about the objects of existence. While analysing the mythological thinking and symbolism of the Indo-European cult, there is a confirmed assumption that they correlated the same things with different objects, and the same action caused associations with different actions and related objects in their minds. The word becomes a generic (syncretic) name of a set of objects connected by semantic associations. Therefore, the mythopoetic interpretation of the word has its own specificity. There is a hypothesis that language arose in ritual, a system of actions performed in a strictly established order, in the traditional way and at a particular time and is the primary mechanism of collective memory, which largely determines human life (Маслова, 2001: 40). Ritual is an essential means of maintaining the standard norms and values of the people because the complex ritual system is associated with symbol, imitation and perception and is based on the dominant aspects of the human psyche (see *ibid.*).

Defending the ritual origin of language, O. V. Tishchenko says that “ritual was the original locus in which the formation of language as a sign system, the combination of the signified with the signified. Ritual activity became the basis for the emergence of a visual, figurative type of thinking” (Тищенко, 2000: 26]. The researcher is convinced that this approach allows us to consider a system of cosmogonic archaic ideas through the prism of verbalized experience, which reflects the results of human cognitive activity.

Also, most symbols had several meanings because they expressed ideas designed to perform different semantic loads and, mainly, opposite meanings. Thus, like the symbol, the same Indo-European root could express opposite meanings (Tresidder, 2001: 6), which is reflected in the ambivalent nature of the value concepts TRUTH, GOOD, BEAUTY and BENEFIT. These value concepts are the core of the axioconceptospheres of each ethnic group, including Indo-Europeans.

For that, we should consider the primary semantics of the value meanings of Indo-Europeans, reflected in the diachronic layer of the concepts TRUTH, GOOD, BEAUTY, BENEFIT, which were their ethnic constants as products of syncretic mythological

consciousness. To do this, it is necessary to turn to mythology, the image of the first man and the primary meanings, in the creation of Heaven-Father and Earth-Mother participated. Reconstruction of the name of the mythoconcept (lexeme) Heaven has Indo-European origin ***ham-/*kem-** with the meaning “cover”, and was associated in Indo-Europeans with “generating (impregnating)” origin (Левицкий, 2010).

While the Earth from Indo-Europeans root ***grind-/grand-/grund-** “grind”, ***grendan-/grunduz-** “soil”, “grain”, “earth” (Левицкий, 2010: 227), symbolically has meaning “fertilizing (impregnating) seeds with birth”. The source of the semantic motivation of the divine pair Heaven and Earth is the rain that gives life, purifies, the lightning that accompanies it, or the blow of a meteorite. In the Etymological dictionary of Germanic Languages the author gives a convincing etymology of Heaven (from Indo-European roots ***himin-/himina-**), as a place from which stones (meteorites) fall (Левицкий, 2010: 263). This union was the beginning of life in the Universe and the birth of man.

Subsequently, the Earth was detached from Heaven, which is traced in Indo-European Proto-Language in the meaning “cut, dissect” (Indo-European roots ***ger-/ker-**), which turned into a semantic dyad “top-bottom” (***ger-/ker-** top, ***ned-** bottom). Since movements and actions accompanied by gestures (raising hands, bending the body to the bottom), the act of tearing and dissection, which resorted to the participants of the ritual action, were in the centre of the mythological ritual action as a semiotic system, this cult was the basis of many Indo-European roots and Proto-Forms.

While researching the etymology of the name of the concept TRUTH (lexeme *truth*), we find correlative reflexes with the symbolism of Heaven and derivative-genetic relations with the lexeme *tree* (the model of the World Tree), which reaches Indo-European root ***tris**. For a long time in many cultural traditions, the world model was determined by the mythological image of the World Tree. It served as a model for the transition from chaos to an ordered world, as the central axis of the world that connected Heaven and Earth, the cycles of life and death, the mysterious laws of existence. The World Tree is a metaphorical model of the harmonious combination of the Universe and man. In turn, Indo-European form ***tris** reaches the root ***drew-o**, which is a suffixal formation from the Indo-European roots ***deru, *dreu-** with the meaning “to be firm, stable”, as well as “harmony, order”. These previous observations on the symbolism of the origins of the lexeme *truth* give grounds to assume that its internal form was based on the ideas about the image of the tree, because a well-rooted tree is strong, steadfast, stable and robust.

In Indo-European culture, stability and faith were associated with the oak, around which the ritual of sacrifice and other sacred magical acts took place. It was considered a sacred tree associated with the centre.

The common origin of “stability, firmness, steadfastness, faith and trust” is preserved in semantic structure of the lexeme *trust*. It gives grounds to speak of *truth* as such, which is based on a convincing and firm belief in something.

The primary semantization of the concept GOOD and the etymology of its name indicate that the lexeme *good* comes from Indo-European roots ***ghedh-**, which had the original meaning “to unite, to be united”, “to bind”, “to be associated” (Humble), ***ghu-to, *ghut-** “something which is summoned”, “someone who is summoned in a ritual to perform a miracle”, as well as Indo-European root ***gheu (e)** – “to call, to beg”, “a sacrificial animal brought to the deity”. Symbolically, the primary meaning of these roots can be described as a “divine being called to the sacrifice” (<https://www.etymonline.com/search?q=god>).

The original semantics of “to summon a deity” of mentioned Indo-European roots has connections with the sensory notion of “supernatural creation”, “deity”, which is caused in the ritual to perform a miracle, a wonder, which later meant “God” (derivative ***guda-**) in Proto-Germanic variant (Левицкий, 2010: 247). These versions indicate a specific cognitive formula, which reflects the idea of Indo-Europeans about the need for collective survival – unity for such joint actions as harvesting, hunting, warfare. Etymological versions reflect the idea of uniting strong, worthy and faithful men to perform a collective ritual of offering gifts to God for good weather, harvest and other material goods.

Analysis of the register word *beauty* (value concept BEAUTY) shows that it has Indo-European origin from a diminutive form ***dwenelo-**, the Indo-European root ***deu-2** with meaning “to do, perform”, “show support, respect”, “worship, respect”, “mighty, powerful” (Online Etymology Dictionary). We assume that it was associated with the ritual acts of sacrifice and was reduced to the primary meanings of “be on fire”, “to burn” and Indo-European roots ***dau-/*du-** with the meaning “shine, sparkle”. The ritual of sacrifice caused the performers to feel joy and satisfaction and hope for further protection and expectation of miracles from divine power. Cult rituals and ceremonies were somehow connected with fire, burning of the sacrificial animal, which found its reflection in the first meaning “be on fire”, “to burn”, as well as the meanings “shine, sparkle” of Indo-European root ***dau -/*du-**.

One more meaning of the mentioned roots is “pretty”, “fine, handsome”. Lexeme *beauty* also reaches Indo-European root **deiuo-* with the meanings “daylight sky”, “heavenly”, “God”. Indo-European root **dyeu-* in the mentioned meanings is reconstructed for the Sanskrit word *deva* “god”. We also assume that the words connected with the divine sphere were formed employing this root, among them are deity, deific, divine, deism. Analyzed etymological versions indicate that the Indo-Europeans associated the idea of beauty with the outside aspects of the objects, as well as with the appearance of human beings, which reflected the inner emotional state in the process of worship of gods, contemplation of celestial phenomena and feeling of pleasure and happiness from it. It is here that we can find the primary semantic connections with beauty as “aesthetic beauty”.

The lexeme *benefit* (the value concept BENEFIT) also reaches Indo-European **d-*roots, specifically suffixal (adverbial) form **dwenelo-* “do, perform”, “demonstrate support, respect” and Indo-European roots **dhe-*, **deu-* (2) in the sense of “put”, “do”, “perform”; “respect, worship” (Online Etymology Dictionary). Based on the Indo-European syncretic

meanings of “do, create”, we can assume that it was a question of human performance of good, kind, useful and beneficial actions. The presented etymological versions make it possible to reconstruct the primary meanings as pleasure from good deeds done, perfect rituals and, consequently, receiving material benefits and gifts from higher divine forces.

Conclusions. Language serves as a means of accumulating and storing culturally significant information. In some units, this information is implicit for a modern native speaker, hidden by age-old transformations, and can be indirectly extracted. A cultural linguist must apply some special techniques to extract cultural information embedded in linguistic signs (Маслова, 2001). The primary value thinking of Indo-Europeans about *good* indicate the idea of union between themselves and the deity to know the *truth* to enjoy the material and later spiritual benefits embodied in the concept of *benefit*. In the primary Indo-European **d-*roots recorded the idea of the Indo-European community about *beauty*, which was formed in the process of worshipping higher powers and observation, which was accompanied by a sense of harmony and happiness.

BIBLIOGRAPHY

1. Аракелова А. Р. Лингвоаксиологические характеристики современного англоязычного дискурса моды : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Пятигорск, 2017. 222 с.
2. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография : научная монография. Москва : Наука, 1973. 285 с.
3. Вендина Т. И. Этнолингвистика, аксиология и словообразование. *Слово и культура. Памяти Н. И. Толстого*. Москва : Индрик, 1998. Т. 1. С. 39–48.
4. Гамкрелидзе Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы: в 2 т. Тбилиси : Издательство Тбилисского университета, 1984. Т. 1–2.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва : Гнозис, 2004. 389 с.
6. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков. Винница : Нова Книга, 2010. Т. 1. 616 с.; Т. 2. 368 с.
7. Лозова О. М. Психосемантика етнічної свідомості: проблеми й тенденції розвитку. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО*. 2006. № 12. С. 162–168.
8. Маковский М. М. Лингвистическая генетика. Проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. Москва : Издательство ЛКИ, 2007. 208 с.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов вузов. Москва : Academia, 2001. 208 с.
10. Стефанова Н. О. Етносеміотрична параметризація аксіоконцептосфер у британській та українській лінгвокультурах : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.17, 10.02.21. Київ, 2020. 564 с.
11. Тищенко О. В. Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі : монографія. Київ : Київський державний лінгвістичний університет, 2000. 236 с.
12. Толстой Н. И. Проблема реконструкции древнеславянской духовной культуры. *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва, 1995. С. 41–60.
13. Топоров В. Н. Исследования по этимологии и семантике: в 2-х т. Индоевропейские языки и индоевропейистика. Москва : Языки славянских культур, 2006. Т. 2. 544 с.
14. Чередниченко А. Г. О религии древних индоевропейцев (по итогам анализа лексико-семантического поля «религия» раннего индоевропейского праязыка). *Древности*. 2014–2015. Вып. 13. С. 8–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drev_2014-2015_13_3.
15. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>.
16. Tresidder, J. The complete Dictionary of Symbols. San Francisco : Chronicle Books. 544 p.

REFERENCES

1. Arakelova, A. R. Lingvoaksilogicheskie harakteristiki sovremennogo angloyazychnogo diskursa mody [Linguoaxiological characteristics of modern English-language fashion discourse] : diss. ... kand. filol. Nauk : 10.02.04. Pyatigorsk, 2017. 222 p. [in Russian]

2. Bromlej, Yu. V. Etnos i etnografiya : nauchnaya monografiya [Ethnicity and ethnography: scientific monograph]. Moskva : Nauka, 1973. 285 p. [in Russian]
3. Vendina, T. I. Etnolingvistika, aksiologiya i slovoobrazovanie [Ethnolinguistics, axiology and word-formation]. *Slovo i kul'tura. Pamyati N. I. Tolstogo*. Moskva : Indrik, 1998. T. 1. P. 39–48. [in Russian]
4. Gamkrelidze, T. V. Indoevropskij yazyk i indoevropejcy [Indo-European language and Indo-Europeans]: v 2 t. Tbilisi : Izd-vo Tbilisskogo un-ta, 1984. T. 1–2. [in Russian]
5. Karasik, V. I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Linguistic scope: personality, concepts, discourse]. Moskva : Gnozis, 2004. 389 p. [in Russian]
6. Levickij, V. V. Etimologicheskij slovar' germanskih yazykov [An etymological dictionary of Germanic Languages]. Vinnica : Nova Kniga, 2010. T. 1. 616 s.; T. 2. 368 p.
7. Lozova, O. M. Psykhosemantyka etnichnoi svidomosti: problemy y tendentsii rozvytku [Psychosemantics of ethnic consciousness: problems and development trends]. *Naukovyi visnyk kafedry YuNESKO*. 2006. № 12. P. 162–168. [in Ukrainian]
8. Makovskij, M. M. Lingvisticheskaya genetika. Problemy ontogeneza slova v indoevropskikh yazykah [Linguistic genetics. Problems of ontogeny of words in Indo-European languages]. Moskva : Izdatel'stvo LKI, 2007. 208 p. [in Russian]
9. Maslova, V. A. Lingvokul'turologiya : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Linguoculturology: a textbook for university students]. Moskva : Academia, 2001. 208 p. [in Russian]
10. Stefanova, N. O. Etnosemiometrychna parametryzatsiia aksiokontseptosfer u brytanskii ta ukrainskii linhvokulturakh [Ethnosemiometric parameterization of axioconceptospheres in British and Ukrainian linguistic cultures] : dys. ... dokt. filol. nauk : 10.02.17, 10.02.21. Kyiv, 2020. 564 p. [in Ukrainian]
11. Tyshchenko, O. V. Obriadova semantyka u slovianskomu movnomu prostori : monohrafiia [Ritual semantics in the Slavic language domain]. Kyiv : Kyivskiy derzhavnyi linhvistychnyi universytet, 2000. 236 p. [in Ukrainian]
12. Tolstoj, N. I. Problema rekonstrukcii drevneslavjanskoj duhovnoj kul'tury. *Yazyk i narodnaya kul'tura. Ocherki po slavyanskoj mifologii i etnolingvistike* [Problems of reconstruction of Old Slavonic spiritual culture. The language and folk culture]. Moskva, 1995. P. 41–60. [in Russian]
13. Toporov, V. N. Issledovaniya po etimologii i semantike [Researches in etymology and semantics]: v 2 t. *Indoevropskie yazyki i indoevropistika*. Moskva : Yazyki slavyanskih kul'tur, 2006. T. 2. 544 p. [in Russian]
14. Cherednichenko, A. G. O religii drevnih indoevropejcev (po itogam analiza leksiko-semanticheskogo polya "religiya" rannego indoevropskogo prayazyka) [On the religion of the ancient Indo-Europeans (based on the analysis of the lexical and semantic field "religion" of the early Indo-European Proto-Language)]. *Drevnosti*. 2014–2015. V. 13. P. 8–18.
15. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>.
16. Tresidder, J. The complete Dictionary of Symbols. San Francisco : Chronicle Books. 544 p.

УДК 821.161.2'06-311.1.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-20>

Альона ТАРАНЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5357-4759
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) Taranenko_AV@i.ua

КОНЦЕПТУАЛЬНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ОСМИСЛЕННЯ СВІТУ ГЕРОЯ-ДИТИНИ В ПОВІСТІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА «БІЛЬ І ГНІВ»

Мета статті – висвітлити своєрідність художнього зображення внутрішнього світу особистості в повісті «Біль і гнів» класика Євгена Гуцала, особливості психології героя-дитини, його дій, вчинків тощо в умовах воєнного неспокою. Зважаючи на спорадичне звернення українських вчених-літературознавців (Віталія Дончика, Лариси Громик, Наталії Мрищук, Наталії Полохової та багатьох інших) до названої вище повісті українського письменника-класика, авторка статті пропонує по-новому прочитати твір митця, зосередивши увагу на центральному образі 12-річного героя Ілька Шулика. Зупиняючись на яскравих показниках повістєвого жанру, образній картині, в яку вмонтовано портрети пересічних мешканців села (зокрема, дітей війни), їхнє важке життя на окупованій території, чітко виокремлюється максимально об'єктивоване слово Євгена Гуцала, бажання об'ємно зобразити непростий світ дитини. У статті, з огляду на аналіз несправедливо забутої глибоко психологічної повісті «Біль і гнів» одного з найсильніших українських прозаїків другої половини ХХ ст. Євгена Гуцала, окреслено концептуальність істинного людського «Я» під час окупації, героїзм у критичних ситуаціях, що увиразнило традиційний для нашої літератури тип головного персонажа, котрий є не просто типом людини, а носієм ідеї. Варто відзначити, що протистояння діти/дорослі відсутнє в обраній для аналізу повісті митця, їхнє групування відбувається за аксіологічними критеріями, а справжнє «Я» визначається у взаємозв'язку з багатолітнім соціумом, його обставинами. Модель світу у творі – це приклад життя-буття однієї родини Шуликів часів окупації. Крізь призму дитинності, мудрості, спостережливості Ілька увиразнено і внутрішні константи інших героїв твору (зокрема, Сави Григоровича, Христини та інших). Автор акцентує увагу на низці проблем, які порушує прозаїк: зраді, героїзмі, мужності, обов'язку, честі, совісті тощо; підкреслено, що для Євгена Гуцала визначальним є принцип детермінізму, активне використання реалістичних маркерів зображення, що засвідчують гостре вболівання за долю героїв.

Ключові слова: повість, психологія, наратив, внутрішній світ, особистість, герой-дитина, дитина війни, рід, родина, життя.

Alona TARANENKO,
orcid.org/0000-0002-5357-4759
Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) Taranenko_AV@i.ua

THE CONCEPTUALITY OF THE ARTISTIC UNDERSTANDING OF THE WORLD OF THE HERO-CHILD IN THE STORY OF YEVHEN HUTSAL “PAIN AND ANGER”

The aim is to highlight the originality of the artistic expression of the inner world of the individual in the story “Pain and Anger” by Yevhen Hutsal, the features of the psychology of the hero-child, his actions, deeds, etc. in the parameters of military unrest. Due to the sporadic attention of Ukrainian literary critics (V. Donchyk, L. Hromyk, N. Mryshchuk, N. Polokhova and many others) to the story of the Ukrainian classic writer, the author of the article offers to read this work of the artist from a new angle, focusing on the central image of the twelve-year-old child hero Ilko Shulyk. Focusing on the vivid indicators of the narrative genre, the imagery, which incorporates portraits of ordinary villagers (including children of war), their hard life in the occupied territories, is clearly outlined by the most objective word of Ye. Hutsal due to his desire to depict the difficult world of the child. The article analyzes the conceptualism of the true human “I” during the occupation, heroism in borderline situations, which emphasized the traditional for our literature, the type of the main character, which is not just the type of person, but the bearer of the idea. It should be mentioned that there is no opposition between the children and the adults in the analyzed novella. The characters are grouped according to the axiological criteria, and one’s real personality manifests in various interactions with society in different circumstances. The model of the world in this work is illustrated by an example of the existence of one family (Shulyks) in times of occupation. Through the prism of Ilko’s perception, due to his childish worldview, wisdom, and observation skill, the author managed to express the internal constants of the other characters (particularly, Sava Hryhorovych, Khrystyna, etc.). The author focuses on a number of issues addressed by the prose writer: betrayal, heroism, courage, duty, honor, conscience, etc.; It is emphasized that for Yevhen Hutsal the determining factor is the principle of determinism, the active use of realistic image markers, which testify to the acute admiration for the fate of the heroes.

Key words: story, psychology, narrative, inner world, personality, child hero, child of war, family, life.

Постановка проблеми. Останнім часом у літературознавстві порушується питання нового прочитання класиків української літератури другої половини минулого століття. Питання художнього осмислення образу дитини-героя, його психології, спектра рефлексивних виявів, відчуттів усе частіше актуалізується у вітчизняній науці. Особливе місце в мистецькому моделюванні «Я» дитини належить літературі 1970–1980-х рр. Це непростий і невимовно болісний період в історико-культурній скарбниці нашого народу; це вимір соцреалістичних законів; «це і незнаний ніде приклад тоталітарного свавілля, нищення культури, це і приклад перемоги у кінцевому підсумку самої літератури, її національної ідентичності й художньої іманентності над усім штучним, насаджуваним, привнесеним» (Дончик, 2011: 22). В українській літературі того часу, так чи інакше утверджуючи свою чесну громадянську й мистецьку позицію, працювали талановиті автори, на твори яких одразу реагувала критика. Деякі письменники тієї доби наважувалися «говорити» власним голосом, актуалізувати ідеологічно «правильні» теми, мотиви, апелювати до «свого» центрального героя – дитини, внутрішні маркери якого увиразнювали зазвичай загальноприйнятні морально-етичні домінанти, споконвічні ціннісні пріоритети.

Аналіз досліджень. На глибоке переконання В. Дончика, основним здобутком прози того літературного періоду був «психологізм, виявлення глибинних і тонких сфер внутрішнього світу людини, прагнення правди – характерів та обставин, чесність перед нею, прагнення точного слова» (Дончик, 1989: 11). В. Агеєва правомірно акцентує, що проза 70-х рр. минулого сторіччя «допомогла нам усвідомити «силу слабких», самовідданість мільйонів жінок і дітей, підлітків, тих, кого звикли іменувати жертвами, тим часом саме їх існування, їхня непокора вже були протидією ворогу» (Агеєва, 1989: 216). Вона зауважує, що у творах В. Близнеця, М. Вінграновського, Є. Гуцала, Г. Тютюнника в образах «маленьких» героїв художньо реалізовані одвічні морально-етичні цінності, внутрішня правда, сила волі, самовідданість. Слушною видається думка про те, що «проникнення вглиб індивідуальної й суспільної психології, інтерес до дослідження внутрішніх мотивів, пружин людської поведінки не могли не позначитися на проблемі героя. Ще недавно проза бачила вину в обставинах «культу особи», тепер у пошуках відповіді, вивчення причин вона дедалі більше звертається до самої людини, її особистості, ступеня усвідомлення нею своєї ролі,

позиції, причетності до різноманітних процесів довколишнього життя» (Дончик, 1987: 241).

Літературі для дітей та про дітей, творам, на яких виховувалися цілі покоління людей радянської епохи, і сьогодні, у третьому тисячолітті, позначеному свободовиявом людської самоцінності, належить провідна роль у формуванні й вихованні істинного людського «Я». Серед таких текстів (поряд із творами «Мовчун», «Старий дзвоник» Віктора Близнеця, «Первінка», «Сіроманець» Миколи Вінграновського, «Бригантина» Олеся Гончара, «Діти» Анатолія Дімарова, «Климко», «Вогник далеко в степу» Григора Тютюнника тощо) особне місце належить повісті «Біль і гнів» (1973 р.) «письменника європейського масштабу», за словами Єжи Єнджеєвича, Євгена Гуцала, котрий зазвичай, як і більшість колег по перу, «відштовхувався від одноколірних героїв, від демонстративних носіїв добра і зла, намагався побачити нове в людині – у складності й суперечності її внутрішнього світу» (Хмельницька, 1977: 199).

Є. Гуцало, котрий увійшов в українську літературу в 60-х рр. минулого сторіччя, з'явився «подібно до того, як молодий Моцарт у музиці. Він приніс із собою багато сонця, чистого неба, простору, живого різноголосся природи, запаху землі, а водночас і високих почуттів, душевного тепла, людського милосердя; він буквально спалював себе за письмовим столом. Писати – творити – це був природний стан його душі й розуму» (Шевченко, 2003: 22). Творчий доробок письменника не був позбавлений всебічного наукового вивчення, що засвідчено ґрунтовними працями багатьох фахівців, таких як: В. Агеєва, І. Бойцун, Г. Гримич, Л. Громик, І. Дзюба, В. Дончик, М. Жулинський, Н. Зборовська, М. Наєнко, Н. Навроцька (Мрищук), Л. Новиченко, О. Подлісецька, Н. Полохова, Г. Сивокінь, Л. Тарнашинська, В. Фашенко, О. Чепурна, В. Шевчук, Г. Штонь, Ю. Щербак. Проте обраної нами для аналізу повісті торкалися зазвичай спорадично, що й зумовило наше звернення до осмислення концептуальності художнього розкриття світу дитинства, образу героя-дитини зокрема.

Мета статті – дослідити своєрідність художньої реалізації «Я» дитини-особистості в часопросторі воєнного неспокою в повісті Є. Гуцала «Біль і гнів» крізь призму вирішення таких завдань: а) з'ясувати специфіку прочитання класиків другої половини ХХ ст. у літературознавчій науці; б) виокремити оцінку прозотональності Є. Гуцала фахівцями ХХ–ХХІ ст.; в) дослідити сутність людського «Я», зокрема, і світ дитини, яка опинилася в

окупації, крізь призму сталої системи цінностей і низки морально-етичних норм тощо.

Виклад основного матеріалу. В. Дончик свого часу підкреслював, що в його прозооб'єктив нерідко потрапляла «психологія, людські емоції, настрої, почування, кипіння пристрастей душі» (Дончик, 2003: 38), оскільки Є. Гуцало – це «автор лірико-психологічної прози, акварельного письма, зосереджений не просто на внутрішньому світі людини, а на всіх його відтінках і нюансах; як поет природи, що тонко відчуває й відтворює її переміни, гру її кольорів, гаму запахів, як охоронець краси, добра, людськості й людяності» (Дончик, 2011: 262). Оцінюючи творчість Є. Гуцала, В. Дончик слушно відзначає в його «збірках 70–80-х рр. <...> поглиблення доскіпливого психологічного аналізу, зміцнення художньої реалістичності, достеменності авторської й особливо діалогічної мови» (Дончик, 2011: 264). Дослідниця Л. Громик в авторефераті на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук «Повісті Євгена Гуцала: морально-етична проблематика і поетика» (2011 р.) звертає увагу на такі класичні конструктивні елементи психологічної стилістики Є. Гуцала, як внутрішнє мовлення, описи рухів тіла, жестів і міміки персонажів, зовнішні фізичні характеристики, психологічний пейзаж тощо.

Н. Зборовська також виокремлює психологізм як характерну стильову ознаку реалістичної прози Є. Гуцала (Зборовська, 2001: 33), в якій Н. Мришук помітила «елементи неоромантизму з відбитками впливу імпресіонізму М. Коцюбинського й О. Довженка» (Мришук, 2001: 35). А оскільки, як стверджували партійні критики, «психологізм шістдесятників розхитував ідеальні людські схеми, зазіхаючи на основи соцреалістичного методу», то проза Є. Гуцала, як зазначає Н. Зборовська, свого часу «засуджувалася через невизначеність його героїв, через відсутню тут традиційну позитивність характерів», котра, як і проза Г. Тютюнника, «цупко трималася селянського світу з його національними традиціями, що також загрожувало міфологемі радянського інтернаціоналізму» (Зборовська, 2001: 34). Дослідниця доходить висновку, що «в таких умовах лірико-психологічна стилістика Є. Гуцала не досягла можливого тут рівня майстерності, розвинути психологічну прозу митцеві не вдається: з'являються штампи, грубі прийоми, схематичні зображення» (Зборовська, 2001: 34).

І. Дзюба переконував, що Є. Гуцало у прозі «досягає неповторного поєднання епічного й ліричного, настроєвого, тонкої взаємодії об'єктивних народних характерів і суб'єктивного світу опові-

дача...» (Дзюба, 2006: 128). М. Жулинський підкреслював, що він «ніколи не намагався виписувати людину великими буквами, не подавав її «на виріст» – в ім'я безоглядного наслідування за законами ідеального героя» (Жулинський, 1979: 29). Навпаки, прозаїк повсякчас виявляв «...любов до простої, звичайної людини, любов до життя в усій його не завжди видимій складності, прагнення відкрити в звичайному незвичайне, в буденному – святкове, в смішному – драматичне, в трагічному – життєствердне» (Жулинський, 1979: 30).

Справді, у центрі уваги письменника (в обраній для аналізу повісті «Біль і гнів») – звичайні особистості, прості мешканці села, зокрема, дитина війни (оскільки і сам митець, як і В. Близнець, М. Вінграновський, Г. Тютюнник, Б. Харчук та інші, «належав до пораненого, психічно травмованого покоління» (Зборовська, 2001: 29)), її важке життя на окупованій території в часи Великої Вітчизняної.

Тональність авторського непростого дитинства, що «актуалізує пережитий психоемоційний досвід» (Захарчук, 2008: 324), неважко віднайти в текстах минулого сторіччя. Пояснити це, ймовірно, можна тим (скористаємося тут думкою Я. Розумного), що «всі вони (маємо на увазі письменників другої половини ХХ ст., які зверталися до теми війни – А. Т.) почали писати приблизно через 10–15 років після закінчення війни, що, згідно з висновками сучасної психології, є часом, коли в учасника або свідка будь-якого насилля чи психічного потрясіння оживає післятравматична опізнена тривога...» (Розумний, 1986: 36). Тому правда Є. Гуцала в повісті «Біль і гнів» умотивована фотографічною дитячою пам'яттю митця: «...війна винищує і таких хлоп'яків (так автор говорить про 12-річного Ілька – А. Т.), нівечить їхні душі, випікає в них найніжніше, найлюдяніше...»; «...лихоліття не спалить їхнього людського кореня, але підточить, викривить, одсіче найдорожчі паростки...» (Гуцало, 1980: 79).

Героєм аналізованого твору є 12-річний Ілько Шулик («...повитуха <...> Ілька приймала років дванадцять тому...» (Гуцало, 1980: 7)), хлопчик, наділений неординарними здібностями, активний, здатний приймати самостійні рішення, морально не зіпсований. Автор детально змальовує не лише той світ, в якому реально перебуває герой (його вчинки, пригоди), а й багатий внутрішній світ дитини, її думки, переживання, ставлення до інших.

Певною мірою обрану повість «Біль і гнів» можна було б назвати авантюрою, зважаючи на ті перипетії, в які потрапляє персонаж, та на домінуючий лінійний тип розвитку сюжету. Однак

аксіологічна домінанта повісті – це не відтворення поетики героїзму чи пригод, а змалювання труднощів і драматизму ситуацій життя в окупації, якщо ти патріот своєї країни.

Світ дитини моделюється різнопланово й послідовно. Письменник порушує чимало проблем, але більшість з них – побіжно, зосереджуючись зазвичай на центральній, що зумовлено жанровими вимогами повісті як твору, який не передбачає наявності багатьох сюжетних ліній, завдяки чому стало б можливим епічне розкриття людських долі і суперечностей епохи загалом.

Прозаїк не пропонує єдиного погляду на зображувані події, хоч оповідь ведеться від імені автора, проте останній не просто «зазирає герою в очі й душу», він час од часу змінює наративний ракурс – оповідає від імені то одного, то іншого героя. Завдяки цьому прийому твір набуває об'ємності, змінюється не просто акцент зображення, а вводиться новий погляд, нові реалії, для кожного персонажа створюється окремий світ, і в кожному новому світі значущими стають інші проблеми, які актуалізуються певним речовим оточенням.

Є. Гуцало в обраній для аналізу повісті створює модель світу на прикладі однієї родини, яка опинилася в окупації. Традиційно Україна репрезентується переважно не як урбаністична, а як селянська країна, тому рід сприймається як основа життя української людини з відповідним менталітетом, сталою системою цінностей і морально-етичними нормами.

У творі йдеться про трьох сестер, котрі живуть в одному селі. Наймолодша – Віра Шулик – у батьківській хаті, незаміжня. Середня – Ониська – має чоловіка Андрія Калюжного, який «покалічився <...> десь у світах, то добився додому, переховується...» (Гуцало, 1980: 68). Окремо, у власній хаті, поряд із Вірою живе найстарша – Христина, чоловік якої – Павло – так само, як і Андрій, – у партизанах (про нього «...чи не кожне в селі знало, що він партизанить...» (Гуцало, 1980: 39)), їхній син Ілько Шулик – центральний персонаж, бо події майже повсякчас розгортаються навколо нього. За час описуваних подій Христина народжує другого сина.

Автор не випадково обрав символічне число три. Відомо, що «з давніх-давен у символіці трійки – сукупність Верхнього, Середнього і Нижнього світів; єдність Нави-Яви-Прави та Неба-Землі-Води; нерозривність дня-ночі-ранку, батька-матері-дитини, дитинства-зрілості-старості. В цій же символіці – глибоке розуміння розвитку всього живого, в тому числі роду людського...» (Багнюк, 2010: 432). Число три налаштовує на сакральне сприйняття зображуваного,

до того ж, кожна з сестер втілює певний тип долі жінки. Загальновідомо, що жінка – берегиня роду, тому символічно, що одна (Віра) не приймає палке кохання зрадника Назара Лясоти, інша (Ониська) гине від кулі окупантів, бо надала прихисток розвідникам, а третя, всупереч жахливим умовам і перебуванню в постійному страху очікування репресій через чоловіка-партизана, народженням нової дитини дає надію на продовження роду.

Ще на початку повісті автор укладає в уста молодшої сестри слова, що стануть концептуально важливими для подальшого зображення характерів і ситуацій: «...Ой, Христе, Христе, й навіщо ми народилися під таку хуртечу, навіщо живемо під таку веремію? А жити треба, що б там не було... Й не тільки нам тяжко. Ой, скільки тих скалічених життів, горенько! Одні з далеких світів не повернуться, а другі, не виходячи з хати, вдома...» (Гуцало, 1980: 24–25).

Віра плаче за нездійсненим омріяним жіночим щастям, уособленням якого для неї була старша сестра. Саме тому спогади про її весілля вплітаються драматичною нотою на контрасті в момент, який переживають героїні, та виокремлюються як характеристика часу, бо виходять на узагальнюваний рівень типізації обставин: «...Я й досі пам'ятаю, як він до тебе свататись приходив, а потім, за два дні до весілля, навідався до нас на вінок, ще покійні тато й мама живі були. Хто в нього був за старшого боярина? Мирон Осадчий, і досі бачу його перед собою... Де він тепер, наш голова сільради? Пішов на фронт, жінка досі жодної звістки від нього не має...» (Гуцало, 1980: 25).

Христину й Ониську змалювано виключно в закритому часопросторі власного помешкання, зв'язковими між ними є Ілько та незаміжня сестра Віра. Христина (на останньому місяці вагітності) – не тільки уважна господиня, вона кмітлива й безстрашна. Важко переносячи вагітність, Христина піклується про старшого сина, переймається за чоловіка, тактовно й доброзичливо приймає в себе вдома «сільського дурника» (Гуцало, 1980: 10) Юза, підгодовує його, допомагає чим може сестрі Онисьці, передаючи їй з Ільком сушену рибу. Коли вже наблизилися пологи й за допомогою до Христини звернувся односелець Гаврило Якимаха, який втік з-під конвою, вона прихистила і його у підготовленій заздалегідь криївці під власним ліжком. Її сестра Ониська так само виявляє героїзм. Тільки якщо образ Христини створюється переважно через її діалоги з повитухою бабою Мигалькою та сестрою Вірою, то Онисьчин – через конкретні дії, думки й переживання.

Ілько не протиставляється родичам чи односельцям. У повісті відсутнє протистояння діти/дорослі. Групування персонажів відбувається за аксіологічними критеріями. Автор не дає жорстких оцінок героям, власне авторське мовлення відсторонене, образ автора не персоніфікується й прямо не виявляється. Характеристики персонажам надають інші персонажі чи оцінке змалювання події, коли читач має сам зробити висновок, до якого підводить автор зображенням певної ситуації.

Ілько Шулик – один із головних персонажів повісті не лише за сюжетом, а й за способом розгортання нарративу. Його просторова динаміка спроектована таким чином, щоб пов'язати між собою ключові епізоди й відтворити концептуальні сцени з максимальною виразністю, правдоподібністю. Хлопчик переживає пригоди, пов'язані з ритмом окопів, утечею з-під варти, поневіряннями в пошуку прихистку (якраз у цей момент виявляється внутрішня людська сутність односельців), переховуванням у льосі та ще й під час пожежі, здійсненням помсти (вбивство зрадника Назара Лясоти).

Авторське слово при цьому максимально об'єктивоване, проте непряме авторське мовлення передає події з позицій хлопця, завдяки чому створюється драматичне напруження. Наприклад, Ілько за дорученням матері поспішає до тітки Ониськи, і читач дізнається про вдачу жінки та її непоказний героїзм, про поранення її чоловіка, який переховується в льосі. На зворотному шляху хлопець потрапляє на очі німцю Отто Ляметцю, який направляє його до гурту чоловіків, що будуть відправлені рити окопи.

Імовірно, це ключовий момент повісті, оскільки в ньому сконцентровано одразу низку проблем: зраду, героїзм, мужність, патріотизм тощо. Ілько стає не просто свідком героїчного вчинку вчителя Сави Григоровича, а й замість авторського коментаря робить влучні зауваження, що глибше розкривають ситуацію, ніж опис і пояснення. Наприклад, про боягуза та відступника Якова Підлатайла Ілько по-дорослому розмірковує: «Здається, всі для нього тільки й існують, щоб він ненавидів їх та капості їм усякі творив...» (Гуцало, 1980: 29), а на його зауваження про погану роботу на німців відповідає: «Та ми ж, дядьку, не в колгоспі, а на окопах <...> Нема куди квапитись...» (Гуцало, 1980: 27). Крім того, йому належать характеристики інших героїв, зокрема Гаврила Якимахи: «...Стояв у юрмі Гаврило Якимаха, він доводився Ількові далеким родичем, а яким – хлопець так до пуття й не знав. Був Якимаха підсліпуватий на праве око...» (Гуцало, 1980: 23), чи Андрія

Калюжного, чоловіка Ониськи: «Й Ілько, придивляючись до дядька, покрадьки дивувався, що дядько зараз так не схожий на колишнього дядька Андрія. Колишній був не тільки молодший, лагідніший, ніжніший, а й веселіший, а цей був похмурий, очі стали колючі...» (Гуцало, 1980: 78). Такі влучні, зовсім не дитячі спостереження-висновки підкреслюють одночасно дитинність героя і його мудрість, спостережливість, вміння помічати найдрібніше, узагальнювати побачене.

У ставленні до Ілька виявляють своє внутрішнє «Я» й інші герої твору. Зокрема, в образі вчителя Сави Григоровича презентовано чесну, порядну, совісну людину, яка переймається думкою односельців, бо він – учитель і має бути прикладом: «...Сава Григорович почувався так, наче сам був винуватий у тій несправедливості, що коїлась перед ним, і він уникав зустрітись поглядом з Ільком, якого мав за щирю й пряму в своїй відвертості натуру. <...> Адже в школі він завжди навчав дітей справедливості, добра, вимагав, щоб вони жили за високими принципами взаємодопомоги, безкорисливості, дбали б про виховання в самих собі поняття честі...» (Гуцало, 1980: 33). Схожі акценти розкриває й характеристика Христини: «...про Ілька весь час пам'ятаючи, болів він їй у серці свіжою раною...» (Гуцало, 1980: 72).

Інші діти в обраній повісті Є. Гуцала зображені здебільшого поверхово. Акцентовано образ однокласника і найкращого друга Ілька Степана Яська, але він виконує переважно композиційну функцію, характерологічні штрихи майже відсутні, його роль – бути свідком, передати інформацію тощо. Також автор вибудовує і колективний образ: «Слідом за ними заспішили інші хлопці, які наче боялися прогавити не тільки страшне, а й вражаюче, цікаве видовище. Хлопці озирались один на одного, були зосереджені, німі, з упертими виразами на обличчях...» (Гуцало, 1980: 127); або узагальнений: «Чоловіків усіх повбивали! – крикнув йому у відповідь якийсь хлоп'як...» (Гуцало, 1980: 126). Лише раз принагідно згадуються інші діти, які мають ім'я: «...і двоє Макляків – брат і сестра – вчилися з Ільком в одному класі. Обоє біляві, кирпаті, смішливі...» (Гуцало, 1980: 56).

Висновки. Досліджуючи своєрідність художньої реалізації «Я» особистості в межах «людина і війна», «дитина і війна», «особистість і непорушна система ХХ ст.» у повісті про війну Є. Гуцала «Біль і гнів», ми дійшли висновку, що, по-перше, письменник текст «укомплектував» найвиразнішими маркерами повістєвого жанру (зосібна, невелике коло проблем, певний (лише кілька днів із життя персонажів) проміжок часу, сюжет –

устатиці, а конфлікти – в динаміці, відкритий фінал тощо). По-друге, Є. Гуцало майстерно підійшов до вибору дійових осіб твору: і дорослі, і діти – не однотипні безликі особистості, а яскраві індивідуальності зі своїм характером, темпераментом, світобаченням, світосприйняттям. Протистояння діти/дорослі відсутнє в повісті, їх групування відбувається за аксіологічними критеріями, а справжнє «Я» визначається у взаємозв'язку з багатоліким соціумом, його обставинами. Модель світу твору – це приклад життя-буття однієї родини Шуликів часів окупації. Крізь призму дитинності,

мудрості, спостережливості Ілька увиразнено і внутрішні константи інших героїв твору (зокрема, Сави Григоровича, Христини тощо).

Таким чином, проаналізована повість Є. Гуцала «Біль і гнів» про воєнний неспокій, про драматизм і героїзм юної особистості в критичних ситуаціях окупованої території увиразнила властивий для української літератури того часу тип головного героя – підлітка, який репрезентує ідеї мужності, відваги, раннього дорослішання юнака, обпаленого війною. Прозаїк використовує принцип детермінізму, об'ємно й різнопланово розкриваючи світ дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. Нові виміри воєнної теми. *Діалектика художнього пошуку: літературний процес 60–80-х рр.* Київ : Наукова думка, 1989. С. 207–247.
2. Багнюк А. Символи українства : художньо-інформаційний довідник. Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2010. 512 с.
3. Гуцало Є. Біль і гнів. З вогню воскресли : повісті. Київ : Дніпро, 1980. С. 3–132.
4. Дзюба І. Українська повість сьогодні. З криниці літ. У 3 т. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. Т. 1: Статті. Доповіді. Рецензії. Передмови. Дещо про добрих сусідів і духовну рідню. С. 122–155.
5. Дончик В. З потоку літ і літпотоку. Київ : ВД «Стилос», 2003. 556 с.
6. Дончик В. Подвижництво. Доля української літератури – доля України : монологі й полілогі. Київ : Грамота, 2011. С. 262–266.
7. Дончик В. Поступ і суперечності. *Діалектика художнього пошуку: літературний процес 60–80-х рр.* Київ : Наукова думка, 1989. С. 3–20.
8. Дончик В. Український радянський роман: рух ідей і форм. Київ : Дніпро, 1987. 429 с.
9. Дончик В. Художні методи не впроваджуються силою. *Слово і Час.* 2011. № 7. С. 20–22.
10. Жулинський М. Людина як міра часу. Концепція людини і проблема характеру в сучасній радянській літературі. Київ : Дніпро, 1979. 275 с.
11. Захарчук І. Війна і слово (Мілітарна парадигма літератури соціалістичного реалізму) : монографія. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2008. 406 с.
12. Зборовська Н. Стильовий портрет шістдесятництва. *Слово і Час.* 2001. № 12. С. 26–42.
13. Мришук Н. Мала проза Євгена Гуцала: поетика жанру : монографія. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2001. 148 с.
14. Розумний Я. Героїка чи антигероїка: тема війни в поезії шістдесятників і Нью-Йоркської групи. *Сучасність.* 1986. № 11. С. 34–45.
15. Хмельницькая Т. Между помыслом и поступком. *В середине семидесятых: литература наших дней : сборник статей / Ю. Андреев и др.* Ленинград : Лениздат, 1977. 375 с.
16. Шевченко А. Феномен Євгена Гуцала. *Дивослово.* 2003. № 3. С. 22.

REFERENCES

1. Aheieva, V. (1989) Novi vymiry voiennoi temy. *Dialektyka khudozhnogo poshuku: literaturnyi protses 60–80-ky rr.* [The dialectic of artistic search: the literary process of the 60–80's]. Kyiv : Naukova dumka. P. 207–247. [in Ukrainian]
2. Bahniuk, A. (2010) Symvoly ukrainstva. *Khudozhno-informatsiyni dovidnyk* [Symbols of Ukrainianness. Art information guide]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan. 512 p. [in Ukrainian]
3. Hutsalo, Ye. (1980) Bil i hniv. *Z vohniu voskresly: povisti.* [They rose from the fire]. Kyiv : Dnipro, pp. 3–132. [in Ukrainian]
4. Dziuba, I. (2006) Ukrainska povist sohodni. *Z krynytsi lit: u 3 t.* [From the well of years]. Kyiv : VD “Kyievo-Mohylianska akademiia”. T. 1: Stati. Dopovidi. Retsenzii. Peredmovy. Deshcho pro dobrykh susidiv i dukhovnu ridniu, pp. 122–155. [in Ukrainian]
5. Donchyk, V. (2003) *Z potoku lit i litpotoku* [From the flow of years and the flow of years]. Kyiv : VD “Stylos”. 556 p. [in Ukrainian]
6. Donchyk, V. (2011) *Podvyzhnytstvo. Dolia ukrainskoi literatury – dolia Ukrainy: monolohy y polilohy* [The fate of Ukrainian literature is the fate of Ukraine]. Kyiv : Hramota, pp. 262–266. [in Ukrainian]
7. Donchyk, V. (1989) *Postup i superechnosti. Dialektyka khudozhnogo poshuku: literaturnyi protses 60–80-ky rr.* [The dialectic of artistic search: the literary process of the 60–80's]. Kyiv : Naukova dumka, pp. 3–20. [in Ukrainian]
8. Donchyk, V. (1987) *Ukrainskyi radianskyi roman: Rukh idei i form* [Ukrainian Soviet novel: The movement of ideas and forms]. Kyiv : Dnipro. 429 p. [in Ukrainian]
9. Donchyk, V. (2011) *Khudozhni metody ne vprovadzhuitsia sylomits* [Artistic methods are not implemented by force]. *Slovo i Chas.* № 7. P. 20–22. [in Ukrainian]

10. Zhulynskiy, M. (1979) Liudyna yak mira chasu. Kontseptsia liudyny i problema kharakteru v suchasniy radianskii literature [The people as a measure of time. The concept of man and the problem of character in modern Soviet literature]. Kyiv : Dnipro. 275 p. [in Ukrainian]
11. Zakharchuk, I. (2008) Viina i slovo (Militarna paradyhma literatury sotsialistychnoho realizmu) : monohrafiia [War and the Word (Military Paradigm of the Literature of Socialist Realism)]. Lutsk : PVD "Tverdynia". 406 p. [in Ukrainian]
12. Zborovska, N. (2001) Stylovyi portret shistdesiatnytstva [Stylish portrait of the sixties]. *Slovo i Chas*. № 12. P. 26–42. [in Ukrainian]
13. Mryshchuk, N. (2001) Mala proza Yevhena Hutsala: Poetyka zhanru : monohrafiia [Yevhen Gutsal's short prose: Poetics of the genre]. Kyiv : IVTs Derzhkomstatu Ukrainy. 148 p. [in Ukrainian]
14. Rozumnyi, Ya. (1986) Heroika chy antyheroika: tema viiny v poezii shestydesiatnykiv i Niu-Yorskoi hrupy [Heroics or antiheroes: the theme of war in the poetry of the sixties and the New York group]. *Suchasnist*. № 11. P. 34–45. [in Ukrainian]
15. Hmel'nickaja, T. (1977) Mezhdum pomyslom i postupkom. V sredine semidesjatyh: literatura nashih dnei : sb. st. / Ju. Andreev i dr. [In the mid-seventies: the literature of our days]. Leningrad : Lenizdat. 375 p. [in Russian]
16. Shevchenko, A. (2003) Fenomen Yevhena Hutsala [The phenomenon of Eugene Gutsal]. *Dyvoslovo*. № 3. P. 22. [in Ukrainian]

УДК 81'276

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-21>**Ксенія ТАРАНЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6518-0426*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри філології та мовної комунікації

Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

(Дніпро, Україна) *xtaranenko@gmail.com***ЕКОКОМУНІКАЦІЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ**

Стаття присвячена актуальному напрямку сучасних гуманітарних досліджень – еколінгвістиці, яка спрямована на розуміння мови як складника системи взаємного існування людини, суспільства і природи. Оскільки людство стоїть на порозі глобальної планетарної екологічної катастрофи (пандемії), особливої гостроти набувають проблеми екологічної комунікації в умовах зростання невизначеності перспектив взаємодії людини і природи. Мета роботи – дослідити стан наукової розбудови проблем екологічної комунікації, проаналізувати трансформаційні процеси засобів комунікації під час пандемії, визначити головні поняття антикризових комунікаційних технологій. У результаті дослідження систематизовано наукові доробки зарубіжних і вітчизняних лінгвістів із питань екологічності комунікативної взаємодії в період пандемії. Визначено, що екологічна комунікація полягає не лише в умінні адекватно кодувати та декодувати інформацію, а й у вмінні підтримувати позитивний емоційний стан адресатів, у піклуванні про їхнє психічне здоров'я й емоційний стан. Будь-які засоби комунікативної поведінки, що суперечать комунікативно-прагматичним та етико-мовленнєвим нормам, негативно впливають на психічне здоров'я людини, можуть бути кваліфіковані як неекологічні. Пандемія COVID-19 змінила принципи сучасної світової комунікації. Найпомітніші трансформації відбулися в комунікації уряду, медіаресурсів, у рекламних кампаніях світових та українських брендів. Екологічно спрямованим медіа довелося відмовитися від тактик залякування, спекулювання почуттями провини, використання провокативних і неінформативних заголовків, вживання дисфемізмів, пейоративних виразів, лозунгових слів, маніпулятивних технік та негативних емоційно-експресивних одиниць. Основними концептами комунікації брендів із покупцями стали «здоров'я», «безпека», «взаємодопомога», «ізоляція».

Ключові слова: еколінгвістика, екологічність, комунікація, концепт, медіа, пандемія.

Kseniia TARANENKO,*orcid.org/0000-0001-6518-0426*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Philology and Linguistic Communication

National Technical University "Dnipro Polytechnic"

(Dnipro, Ukraine) *xtaranenko@gmail.com***ECOCOMMUNICATION DURING A PANDEMIC**

The article is devoted to the current direction of modern humanities research – ecolinguistics, which aims to understand language as part of the system of mutual existence of man, society and nature. As humanity is on the verge of a global planetary ecological catastrophe (pandemic), the problems of ecological communication become especially acute in the context of growing uncertainty about the prospects for the interaction of man and nature. The purpose of the work is to investigate the state of scientific development of the problems of ecological communication, to analyze the transformation processes of the means of communication during a pandemic, to define the main concepts of anti-crisis communication technologies. As a result of the research the scientific achievements of foreign and domestic linguists on the issues of ecological communication during the pandemic are systematized. It is determined that ecological communication consists not only in the ability to adequately encode and decode information, but also in the ability to maintain a positive emotional state of the recipients, care for their mental health and emotional state. Any means of communicative behavior that contradicts communicative-pragmatic and ethical-speech norms, negatively affect a person's mental health, can be qualified as non-ecological. The COVID-19 pandemic has changed the principles of modern world communication. The most noticeable transformations took place in the communication of the government, media resources, advertising campaigns of world and Ukrainian brands. Environmentally oriented media had to abandon tactics of intimidation, speculation of guilt, use of provocative and uninformative headlines, use of dysphemisms, pejorative expressions, slogans, manipulative techniques and negative emotionally expressive units. The main concepts of communication between brands and customers are "health", "safety", "mutual assistance", "isolation".

Key words: ecolinguistics, environmental friendliness, communication, concept, media, pandemic.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли відсутні жодні перешкоди в отриманні інформації, а інформаційний простір перенасичений різноманітними повідомленнями від численних медіаресурсів, особливого значення набуває потреба в контролі інформації, що споживається. Актуальними завданнями сучасних гуманітарних наук стали спроби врегулювання комунікативної взаємодії та забезпечення екологічності спілкування, що не матиме шкідливого впливу на здоров'я людини та її психічний стан. Усе помітнішими стають проблеми екологічної комунікації в умовах зростання невідомості перспектив взаємодії людини і природи, оскільки людство стоїть на порозі глобальної планетарної екологічної катастрофи (зміни клімату, стихійні лиха, епідемії тощо). Наукові дослідження, присвячені виявленню законів, правил і принципів, що є спільними для екології та мови, і вивченню ролі мови у вирішенні нагальних суспільних, політичних та екологічних проблем, стали вкрай актуальними.

Однією з причин формування і розвитку еколінгвістичного напрямку в мовознавстві є пандемія COVID-19, яка змусила переглянути відносини людини з природою. За таких передумов пріоритетним напрямом у сучасному мовознавстві стає еколінгвістика, сформована на межі соціо- та психолінгвістики й лінгвістичної філософії та спрямована на розгляд мови як складника системи взаємного існування людини, суспільства і природи (Селіванова, 2010: 147). Метою еколінгвістики є пошук вербальних засобів зміни ідеології невичерпності природних ресурсів, концепції корисності та некорисності природних явищ для людини, виховання екограмотності тощо.

Аналіз досліджень. Засобами мови формується картина світу особистості, яка може бути і позитивною, і негативною. Вплив слова, особливо емоційно-експресивно-оцінного, на фізичний та емоційний стан людини доведено фізіологами і психоневрологами (Киселюк, 2018: 5). Слово фіксує подальший розвиток суспільства і робить можливим його майбутній прогрес. Закордонні та вітчизняні еколінгвісти приділяють особливу увагу питанням екологічної комунікації в усіх сферах життєдіяльності людини, а особливо екологічній спрямованості медіа.

Згідно з Е. Хаугеном проблемним полем дослідження еколінгвістики є взаємодія мови та її оточення, середовища (environment), суспільства, яке послуговується мовою як однією зі своїх знакових систем (Haugen, 1972: 27). М. Галлідей зазначив, що екологія і мова мають безпосередній вплив

одна на одну, а саме: мова впливає на свідомість людини, а людина, відповідно, має вплив на середовище, в якому проживає, а отже, і на екологію навколишнього середовища (Hallida, 2001: 86). У межах сучасного розуміння еколінгвістики актуальними є питання налагодження екологічної комунікації. Н. Панченко, розвиваючи проблемне поле еколінгвістики, визначає поняття «екологічна комунікація» як спілкування, що не чинить шкідливого впливу на здоров'я людини, її психоемоційний стан (Панченко, 2013: 375). Дослідженням впливу емоцій на екологічність спілкування Н. Киселюк довела, що до проблемного поля еколінгвістики належать не лише естетичність та етичність спілкування, але й спрямованість на шкоду або користь для психологічного, а іноді й фізичного стану людини, тобто еколінгвістика має не лише мовноохоронну, а й здоров'яохоронну (терапевтичну) функцію (Киселюк, 2018: 5). Аналізуючи основні етапи еволюції еколінгвістичної думки в українському мовознавстві, С. Ключко навела основні вектори дослідження вітчизняної еколінгвістики, серед яких: проблема поширення «мови ворожнечі» – негативних висловів; процеси мовного вираження суспільних цінностей та їх трансформації у сфері сучасної масової комунікації; принципи екологічності використання мови у різних сферах спілкування та механізмів впливу текстів на свідомість реципієнтів, на формування їхньої картини світу; вплив економічної та політичної ситуації в державі на стан мови тощо (Ключко, 2017: 11). Як зазначає у своєму дослідженні Г. Копніна, екологія мовлення вивчає мовленнєву поведінку людини в аспекті її екологічності – якості, що відображає здатність мовлення і тексту як результату мовлення не завдавати шкоду адресатові (Копніна, 2014).

Мета статті – дослідити стан наукової розбудови проблем екологічної комунікації, проаналізувати трансформаційні процеси засобів комунікації під час пандемії, визначити головні поняття антикризових комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Пандемія COVID-19 змінила принципи сучасної світової комунікації. Відтепер головними концептами комунікації стали «здоров'я», «безпека», «взаємодопомога», «ізоляція». Передусім люди почали цінувати безпеку особистого простору, прискіпливіше ставитися до самопочуття та факторів, що на нього впливають, чекають підтримки і заспокійливих слів від уряду, офіційних джерел інформації, брендів.

У найширшому розумінні екологічна комунікація розуміється як спілкування, що не завдає

шкідливого впливу на здоров'я загалом, не зачіпає не лише фізично, а й не вчиняє насильницьких дій щодо емоційної, когнітивної, поведінкової та комунікативної сфер особистості. Тому будь-які засоби комунікативної поведінки, що суперечать комунікативно-прагматичним та етико-мовленевим нормам, негативно впливають на психічне здоров'я людини, можуть бути кваліфіковані як неекологічні. Екологічне спілкування, відповідно, полягає не лише в умінні адекватно кодувати та декодувати інформацію, а й у вмінні підтримувати позитивний емоційний стан адресата, у піклуванні про його психічне здоров'я та емоційний стан.

Німецький лінгвіст Е. Фельдер говорить про те, що вживання таких понять, як «епідемія», «пандемія», «карантин», та їхній вплив на свідомість залежить від перспективи (тобто від контексту). Однозначним є те, що такі лексеми мають більшою чи меншою мірою негативне значення, але при цьому можливі відтінки, які можуть пом'якшити висловлювання, наприклад метафорою «ein Licht am Ende des Tunnels sehen (побачити світло в кінці тунелю)». Професор Е. Фельдер підкреслює, що існують люди з різними типами сприйняття інформації, дехто реагує панічно, інші – нейтрально або з обережністю. Неможливо використовувати таку риторичку, яка в усіх викликала б однакові емоції, але варто шукати «золоту середину». Не існує універсальних мовних стратегій, риторика повинна відповідати аудиторії, регіону, поставленим завданням (Фельдер, 2020).

Згідно з рекомендаціями Департаменту ООН з економічних і соціальних питань (UN DESA) уряду потрібно забезпечити людей точною, корисною і новітньою інформацією, особливо в кризовий період. Найголовніші системні та скоординовані заходи, пов'язані з пандемією і кризою загалом, мають здійснюватися державним апаратом. Основною метою офіційних медіа є точне, доступне та швидке інформування населення про найважливіші події й факти життя в країні та світі. Медіаресурси прагнуть впливати на читача, викликати в нього позитивне чи негативне ставлення до фактів і подій, а іноді й спонукати до певних дій. Саме на основі наданої урядом держави інформації формується громадська довіра, інформоване населення може ухвалювати правильні рішення, робити вибір дій, корегувати поведінку, що дає державі можливість здійснювати рішучі кроки для зниження загального впливу епідемії.

Від початку пандемії українці уважно стежать за новинами. Роль публіцистики в динаміці сучасного лексикону постійно зростає. Зміни в соціальному, економічному житті, демократизація

галузей суспільного життя, відсутність цензури, екологічні проблеми істотно позначилися на мові сучасних засобів масової інформації. Мова публіцистики найпершою фіксує всі трансформації, що відбуваються сьогодні в соціумі. За результатами дослідження, проведеного ГО «Інститут масової інформації» у 17 загальнонаціональних медіа в березні 2020 р., виявлено, що загалом онлайн-медіа поставилися відповідально до висвітлення ситуації з коронавірусом, рівень конструктиву в новинах був достатнім (ІМІ, 2020). Офіційний сайт Міністерства охорони здоров'я України (<https://moz.gov.ua/>) як основний інформаційний ресурс держави став взірцем дотримання екологічності комунікації, оскільки пресслужба МОЗУ утримується від використання емоційної лексики та оцінних суджень; наводить статистичні дані, що не порівнюються та не аналізуються; наприкінці інформаційного повідомлення дає рекомендації про те, як захиститися від вірусу, та запевняє, що «стрімке зростання хворих не означає, що захворієте саме Ви». Втім, згодом цю офіційну статистику різні інформаційні ресурси інтерпретують по-своєму. За результатами дослідження екологічності мови медіа методом одного інформаційного дня (Тараненко, 2020: 172) доведено, що деякі медіа, керовані прагненням урізноманітнити виклад інформації, вплинути на емоції читачів чи глядачів, викликавши співчуття, страх, гнів, зневагу, виходять за межі екології інформаційного простору. До неекологічних методів комунікації віднесено комунікативні тактики залякування, спекулювання почуттям провини, використання провокативних і неінформативних заголовків, вживання дисфемізмів, пейоративних виразів, лозунгових слів, маніпулятивних технік та негативних емоційно-експресивних одиниць, що спричиняють «екологічну катастрофу» в інформаційному середовищі (Тараненко, 2020: 172).

Еколінгвістичний підхід до вивчення мови як інструмента підтримання спільноти, функціонування цього інструмента в конкретних ситуаціях спілкування і конкретному оточенні дозволяє простежити, як змінилися стратегії комунікації в період пандемії. На початку пандемії українським та світовим брендам довелося швидко змінювати вектор своїх піар-кампаній, щоб налагодити комунікацію з покупцями. Взятися за основу головні концепти кризової комунікації: «здоров'я», «безпека», «взаємодопомога», «ізоляція», піарники адаптували свої комунікаційні стратегії під нову реальність, розуміючи, що пандемія – це шанс заново вибудувати комунікацію з клієнтами. Американська мережа ресторанів швидкого харчу-

вання KFC відмовилася від використання впізнаного слогана з 64-річною історією: «Так смачно, що пальчики оближеш», через невідповідність актуальному під час коронакризи поняттю безпеки. Охоронна компанія Аїах використала концепт «безпека» для власного слогана, обравши основним меседжем комунікації вислів «Мистецтво захищати» замість традиційних для цієї сфери залякувань у стилі «Вам і вашому будинку може загрожувати небезпека».

Інші бренди будували свої піар-кампанії навколо концепту «взаємодопомога». Компанія Соса-Сола випустила рекламу, в якій зовсім немає згадки про рекламований продукт, проте показані медики та соціальні працівники. Єдина згадка про газовану воду, яку дозволила собі компанія, – слоган «Дякуємо, що наповнюєте склянку добротою та надією». Косметичний бренд Dove у своїй рекламній кампанії показав обличчя медпрацівників у розпал пандемії. Втомлена шкіра зі слідами від масок і респираторів співзвучна з глобальними цінностями бренду. Інші бренди інформували, що почали шити маски й захисні костюми у своїх швейних цехах або розповідали про пожертви на боротьбу з коронавірусом.

Справжнім трендом комунікацій під час пандемії стала тема ізоляції, дистанціювання та віддаленої роботи. Популярна мережа ресторанів швидкого харчування Burger King зберігала серйозний тон у комунікації з клієнтами, обіцяючи доставити будь-який бургер, аби ті залишалися вдома. Один із чудових способів донести важливість дистанціювання – зробити редизайн свого логотипа. Один із найперших випадків редизайну логотипа з'явився в Сан-Франциско. Рекламне агентство Partners in Crime змінило зображення рукостискання на вітання кулаками.



Популярний онлайн-магазин одягу та аксесуарів Lamoda навіть змінив назву бренду на Ladoma, щоб нагадати покупцям про те, що залишитися вдома – це нагода подбати і про себе, і про оточення. Упізнаваність бренду не зникла, адже компанія лише поміняла дві літери місцями. Всесвітньовідома компанія Nike також пропагує соціальне дистанціювання, тому поширила нову рекламу, яка ґрунтується на концептах «ізоляція», «дистанціювання». Основна думка рекламного відео: «Якщо ви коли-небудь мріяли пограти за мільйони людей у всьому світі, тепер це ваш шанс. Грайте всередині, грайте для світу».

Українське суспільство психологічно травмоване. Лише за останні 16 років ми пережили дві революції, війну та пандемію. Тому основним трансформаційним процесом сучасної комунікації має стати відмова від неекологічних засобів комунікації, які негативно впливають на емоційну сферу людини. Охорона емоційної сфери людини від негативного впливу мови можлива за умови формування комунікативно-екологічної компетенції мовної особистості та дотримання норм екологічності сучасними медіа.

Висновки. У період боротьби з пандемією традиційні засоби комунікації потребують змін. Уряд мобілізував наявні засоби масової комунікації з метою постійного інформування населення, недопущення панічних станів та мінімізації психологічної напруги в суспільстві. Сучасні медіа відмовилися від тактики залякування, спекулювання почуттям провини, використання провокативних та неінформативних заголовків, вживання дисфемізмів, пейоративних виразів, лозунгових слів, маніпулятивних технік та негативних емоційно-експресивних одиниць, дотримуючись принципів екологічності публіцистичного дискурсу. Світові та українські бренди переорієнтували свої рекламні кампанії, щоб налагодити ефективну комунікацію з покупцями. Основними концептами комунікації під час пандемії стали «здоров'я», «безпека», «взаємодопомога», «ізоляція». Проблема дотримання принципів екологічності комунікації потребує подальшого опрацювання та впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інститут масової інформації. Як онлайн-медіа висвітлюють COVID-19. Моніторинг ІМІ. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/yak-onlajn-media-vysvitlyuyut-covid-19-monitoryng-imi-i32341> (дата звернення: 18.08.2020).
2. Киселюк Н. Вплив емоцій на екологічність спілкування (на матеріалі сучасного англomовного дискурсу). *Молодий вчений*. 2018. № 3.2. С. 5–8.
3. Ключко С. Поступ еколінгвістики в Україні: аналітичний огляд. *Система і структура східнослов'янських мов*. 2017. № 12. С. 7–12.
4. Копнина Г. Екологія язика и екологія речи как разделы еколінгвістики. *Екологія язика и коммунікативная практика*. 2014. № 2. С. 78–89.

5. Панченко Н. Экологичность коммуникации сквозь призму достоверности информации. *Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве*. Волгоград : Перемена, 2013. С. 374–388.
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 844 с.
7. Тараненко К. Принципи екологічної медіакомунікації під час пандемії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 33. Т. 2. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/33.215869>.
8. Hallida M. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. *Reprinted in Fill and Mühlhäusler*. 2001. P. 175–202.
9. Haugen E. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, 1972. 211 p.
10. Zwischen Ignoranz und Hysterie: Welche Rolle die Sprache in der Corona-Krise spielt. URL: <https://bnn.de/nachrichten/suedwestecho/coronavirus-karlsruhe-baden-pforzheim-rastatt/zwischen-ignoranz-und-hysterie-welche-rolle-die-sprache-in-der-corona-krise-spielt> (дата звернення: 18.09.2021).

REFERENCES

1. Instytut masovoi informatsii. Yak onlain-media vysvitliuiut COVID-19. Monitorynh IMI [COVID-19 is covered by online media. IMI monitoring]. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/yak-onlajn-media-vysvitlyuyut-covid-19-monitoryng-imi-i32341>. [in Ukrainian]
2. Kyseliuk N. Vplyv emotsii na ekolohichnist spilkuвання (na materialy suchasnoho anhlomovnoho dyskursu) [Influence of emotions on ecological communication (on the material of modern English discourse)]. *Young Scientist*. 2012. Nr. 3.2, pp. 5–8. [in Ukrainian]
3. Klochko S. Postup ekolinhvistyky v Ukraini: analitychnyi ohliad [Progress of ecolinguistics in Ukraine: an analytical review]. *System and structure of East Slavic languages*. 2017. Nr 12, pp. 7–12. [in Ukrainian]
4. Koptina G. Ekologiya yazyka i ekologiya rechi kak razdely ekolinguistiki [Ecology of language and ecology of speech as sections of ecolinguistics]. *Ecology of language and communication practice*. 2014. Nr 2, pp. 78–89. [in Russian]
5. Panchenko N. (2013) Ekologichnost kommunikacii skvoz prizmu dostovernosti informacii [Environmental friendliness of communication through the prism of information reliability]. *Emotive linguoecology in the modern communicative space*. Volgograd, 2013, pp. 374–388. [in Russian]
6. Selivanova O. Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: terminological encyclopedia]. Poltava : Dovkilla-K, 2010. 716 p. [in Ukrainian]
7. Taranenko K. Pryntsypy ekolohichnoi mediakomunikatsii pid chas pandemii [Principles of environmental media communication during a pandemic]. *Current issues of the humanities*. 2020. Nr 3. T. 2, pp. 168–173. [in Ukrainian]
8. Hallida M. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. Reprinted in Fill and Mühlhäusler, 2001. P. 175–202.
9. Haugen E. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, 1972, 211 p.
10. Zwischen Ignoranz und Hysterie: Welche Rolle die Sprache in der Corona-Krise spielt [Between ignorance and hysteria: what role language plays in the corona crisis]. URL: <https://bnn.de/nachrichten/suedwestecho/coronavirus-karlsruhe-baden-pforzheim-rastatt/zwischen-ignoranz-und-hysterie-welche-rolle-die-sprache-in-der-corona-krise-spielt>

Ганна ТРУБА,

orcid.org/0000-0001-9944-0476

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) 3182009060@ukr.net

ОСВІТЯНСЬКИЙ ДИСКУРС: ОЗНАКИ Й АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ

Актуальність розмежування наукового (освітнього) й освітянського дискурсу полягає у більшій популяризації освітніх програм і популяризації освіти, що спричинило напрацювання нових освітянських традицій. Метою статті є окреслення межі нового дискурсу – освітянського. Об'єктом дослідження є вивчення різних рівнів функціонування української мови, а предметом дослідження – чітке окреслення теоретичних і практичних засад синтезу класичних підходів в освітянському дискурсі із сучасними розробками з нейролінгвістики, сугестології, нейролінгвістичного програмування і сучасних технічних засобів та мережі «Інтернет» у процесі навчання. На відміну від наукового дискурсу, в межах лінгвоперсонологічної скерованості нашого дослідження визначаємо його як особливий тип інституційного спілкування, соціокультурний та когнітивно-комунікативний феномен, у центрі якого перебуває дискурсивна діяльність представників наукової громадськості, що забезпечує втілення їхніх інтенцій і досягнення перлокутивного ефекту з метою передачі фахових знань та для інтелектуального й емоційного впливу на адресантів. Якщо порівняти освітянський дискурс із науковим, то можна відзначити такі ознаки, як: статусно некваліфіковані учасники (у науковому дискурсі – статусно кваліфіковані учасники), нелокалізований хронотоп (у науковому дискурсі – чітко локалізований хронотоп), визначена в межах певного соціального інституту мета (спільне з науковим дискурсом), ритуально зафіксовані цінності (ці цінності відчутно різняться із науковим дискурсом), інтенційно закріплені стратегії (ці стратегії суттєво різняться із класичним науковим дискурсом і продиктовані форматом нових платформ освіти), необмежена номенклатура жанрів (під впливом сучасних освітніх платформ формуються нові жанри чи формуються старі), зумовлений арсенал прецедентних феноменів (цей арсенал відчутно різниться із класичними).

Ключові слова: дискурс, освітній дискурс, освітянський дискурс.

Hanna TRUBA,

orcid.org/0000-0001-9944-0476

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Applied Linguistics
Odessa Mechnikov National University
(Odessa, Ukraine) 3182009060@ukr.net

THE TEACHERS' DISCOURSE: FEATURES AND ASPECTS OF STUDY

The relevance of this topic, namely the distinction between scientific (educational) and teacher's discourse, is the greater popularization of educational programs and the popularization of education itself, which led, in turn, the development of new educational traditions. The purpose of the article is to outline the boundaries of a new discourse – teachers'. The object of research is to study different levels of functioning of the Ukrainian language, and the subject of research is a clear outline of theoretical and practical principles of synthesis of classical approaches in educational discourse with modern developments in neurolinguistics, suggestology, neurolinguistic programming and modern technical means and the Internet. In contrast to the scientific discourse within the linguistic-personal orientation of our study, we define it as a special type of institutional communication, sociocultural and cognitive-communicative phenomenon, which focuses on the discursive activity of the scientific community. And for intellectual and emotional impact on the addressee / addressees. If we compare educational discourse with scientific, we can note the following features, as status unqualified participants (in scientific discourse – status qualified participants), non-localized chronotope (in scientific discourse – clearly localized chronotope), defined within a certain social institution goal (common with scientific discourse), ritually fixed values (these values are significantly different from scientific discourse), intentionally fixed strategies (these strategies are significantly different from classical scientific discourse and dictated by the format of new educational platforms), unlimited range of genres (under the influence of modern educational platforms are formed old), due to the arsenal of precedent phenomena (this arsenal is significantly different from the classical ones).

Key words: discourse, educational discourse, teachers' discourse.

Постановка проблеми. З'ясування специфіки освітянського дискурсу та його базових категорій як функційної основи мовної особистості українського вченого передбачає оглядову кваліфікацію дискурсу як актуального термінопоняття в сучасній мовознавчій парадигмі, його критеріальних ознак і галузевих інтерпретацій.

Аналіз досліджень. Феномен дискурсу як комунікативного явища почали досліджувати лише із середини ХХ століття. Першим, хто обґрунтував вживання поняття «дискурс», був американський мовознавець З. Харріс (Harris, 1952). А поняття дискурсу увійшло у гуманітарні науки і досліджується зараз з урахуванням різних підходів у різних галузевих тлумаченнях. Через полідисциплінарність самого явища дискурсу існує багато поглядів на природу і специфіку трактування. Поліфонія тлумачень сутності дискурсу підтверджує актуальність і складність розглядуваного явища. У зв'язку з цим до проблемного кола вказаного феномену входять питання його функцій, структури, кореляції з текстом (Романченко, 2021).

Аналіз наявних тлумачень до поняття «дискурс» наведено в роботах Ф. Бацевича, Т. ван Дейк, А. Загнітко, В. Карасика, В. Красних, Н. Кравченко, В. Кашкін, Л. Макарова, О. Морозової, Ю. Прохоров, Г. Почепцов, К. Серажим, А. Сахарова, В. Чернявскої, М. Сушко-Безденежних, Р. Brown.

Найпоширенішим є трактування дискурсу як зануреного у життя тексту; як власне тексту з усіма екстралінгвістичними чинниками; як мови в житті; як поєднання тексту із ситуативним контекстом, системою комунікативно-прагматичних та мисленневих авторських намірів, здійснюваних разом з адресатом (Арутюнова, 1990; Ільченко, 2002; Маслова, 2013, Романченко, 2021).

За Я. Яремко, перехід тексту в дискурс відбувається лише тоді, коли він у конкретній комунікативній ситуації осмислюється адресатом, наповнюється особистісним смислом інтерпретанта (Романченко, 2021; Яремко, 2015: с. 39).

У соціолінгвістиці та прагматиці феномен дискурсу як форми соціальної дії (Schiffrin, 1994) розглядають із боку інтеракції мовця і слухача в комунікативному контексті, із позиції належності людини до певної соціальної групи (Карасик, 2002; Романченко, 2021; Fairclough, 2014).

За І. Скрипаком, дискурс розуміють як загальнокультурне явище, формації, які репрезентують різні аспекти життєдіяльності людини (Скрипак, 2008: с. 45).

Метою статті є виокремлення окремого освітянського дискурсу і визначення його характерних ознак.

Виклад основного матеріалу. Одним із наріжних питань, пов'язаних із вивченням дискурсу, залишається його типологія, що може бути пояснене існуванням кількох критеріїв, за якими виокремлюють їх типи:

- комунікативно-соціальний;
- соціально-демографічний;
- спосіб та канал спілкування тощо.

Запропоновано брати за основу для класифікації дискурсів різні критерії (Дейк, 2015, Прохоров, 1997, Почепцов, 1999, Карасик, 2002, Красних, 2003, Серажим, 2003, Кашкін, 2004, Бацевич, 2004, Загнітко, 2000):

- призначення;
- канал передавання інформації;
- спосіб спілкування;
- кількість учасників спілкування;
- верифікованість/неверифікованість;
- орієнтованість на адресата;
- сферу функціонування;
- типи семіотичних знаків тощо.

В українському мовознавстві широко відома класифікація Г. Почепцова, згідно з якою диференціюють теле- і радіодискурс, газетний, театральний, літературний, кінодискурс, рекламний, політичний, релігійний дискурси, дискурс у сфері публік рилейшнз (Почепцов, 1999; Романченко, 2021).

Інші дослідники додають ще й такі типи: педагогічний, дипломатичний, юридичний, віртуальний, авіаційний, міжнародно-правовий, дискурс програмного забезпечення (Романченко, 2021).

За В. Карасиком, розрізняють соціолінгвістичні і прагмалінгвістичні типи дискурсу із своїми різновидами. З позицій соціолінгвістики виокремлюються буттєвий та інституційний дискурси. З погляду соціолінгвістики, дискурс – це спілкування людей, розглядуване з позиції їхньої належності до тієї чи тієї соціальної групи або до тієї чи іншої типової мовленнєвої ситуації. Варто зауважити, що інституційний дискурс історично змінний, оскільки пов'язаний з існуванням певного суспільного інституту (Карасик, 2002: с. 194, Романченко, 2021: 162). У межах останнього дослідник розрізняє адміністративний, військовий, медичний, науковий, педагогічний, політичний, релігійний, спортивний, сценічний, юридичний дискурси, а також гумористичний та ритуальний як прагмалінгвістичні дискурси, тобто ґрунтуються на соціолінгвістичному критерії, зокрема на *призначенні* (Карасик, 2002: с. 278).

Проте найбільшого поширення в науці набула типологія дискурсів, що розрізняє опозицію статусно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого

дискурсів, яка є головною в розмаїтті інтерпретацій комунікативного середовища та породжених у ньому текстів (Сахарова, 2012: с. 53).

Складність такого поділу для дослідження наукового й освітянського дискурсів полягає в тому, що не завжди їх можна відмежувати один від одного, бо під час комунікації можлива їхня взаємодія, що дало змогу В. Кашкіну додати до традиційно виокремлених типів (усного та писемного) гібридний (Кашкін, 2004: с. 20), а Т. Юсупова зазначає, що у зв'язку з активізацією електронного способу передачі інформації доцільно додати новий тип – електронний, котрий відрізняється певною специфікою (швидкоминуність, неформальність спілкування, популярність графічних засобів) (Юсупова, 2010: с. 13). Сказане дає змогу виокремити за каналом комунікації також контактний і дистантний, реальний та віртуальний дискурси (Карасик 2002, с. 295), що акцентує увагу на таких критеріях, як відстань і присутність мовця під час спілкування.

Доцільно згадати іншу типологізацію дискурсу, яка спирається на критерій *способу спілкування* (монолог, діалог або полілог) (А. Загнітко, В. Кашкін), що цілком виправдано з погляду кількості комунікантів та форми спілкування.

За ознакою «факт – фікція» вирізняють перформативний та неперформативний типи дискурсу. Спілкування є перформативним за умови, якщо інформацію можна перевірити (адміністративний, військовий, судовий дискурси), а неперформативним дискурсом є той, зміст якого неможливо верифікувати (Карасик, 2002; Романченко).

За критерієм *адресності* дискурси бувають безадресатні й адресатні, перші з яких скеровані на узагальненого адресата (художній, публіцистичний, науковий тощо), другі спрямовані на конкретного адресата (Загнітко, 2008).

Отже, зважаючи на всі ці диференційні ознаки, можна виокремити освітянський дискурс і порівняти його з науковим. Якщо порівняти освітянський дискурс із науковим, то можна зазначити такі ознаки, як статусно некваліфіковані учасники (у науковому дискурсі – статусно кваліфіковані учасники), нелокалізований хронотоп (у науковому дискурсі – чітко локалізований хронотоп), визначена в межах певного соціального інституту мета (спільне з науковим дискурсом), ритуально зафіксовані цінності (ці цінності відчутно різняться із науковим дискурсом), інтенційно закріплені стратегії (ці стратегії питомо різняться із класичним науковим дискурсом і продиктовані форматом нових платформ освіти), необмежена номенклатура жанрів (під впливом сучасних освітніх платформ формуються нові жанри чи формуються старі),

зумовлений арсенал прецедентних феноменів (цей арсенал відчутно різниться із класичними).

Висновки. Можна зазначити, що освітянський дискурс – це дискурс, який стосується безпосередньо освітян і має такі ознаки:

Диференційні ознаки дискурсу	Освітнянський дискурс
Призначення	Передача інформації, знань, необхідних для здобуття освіти; учасниками цього дискурсу є насамперед викладач і студент (слухач)
Канал передавання інформації	Онлайн/офлайн
Спосіб спілкування	Переважно монолог і відтерміновані відповіді у коментарях
Кількість учасників спілкування	Необмежена
Верифікованість/ неверифікованість	У контексті соціальних мереж є неверифікованим
Орієнтованість на адресата	Повна орієнтованість на слухача
Сфера функціонування,	Лекція, дискусія, колоквиум, консультація, порада, презентація, семінарське, лабораторне і практичне заняття та відповідні презентації цих жанрів у соцмережах, де, зберігаючи загальну стратегічну мету, вони мають, проте, специфічне представлення
Статусна кваліфікованість учасників	Статусно некваліфіковані учасники
Хронотоп локалізації	Нелокалізований хронотоп
Мета в межах певного соціального інституту	У найзагальнішому вигляді мету освітянського дискурсу формують як розв'язання наукових проблем, що мають теоретичний чи прикладний характер
Ритуально зафіксовані цінності	Ритуально зафіксовані цінності (які часто зумовлені комерціалізацією)
Інтенційно закріплені стратегії	Інтенційно закріплені стратегії (ці стратегії питомо різняться із класичним науковим дискурсом і продиктовані форматом нових платформ освіти)
Обмежена номенклатура жанрів	Лекція, дискусія, колоквиум, консультація, порада, презентація, семінарське, лабораторне і практичне заняття, а також необмежена номенклатура жанрів (під впливом сучасних освітніх платформ формуються нові жанри чи формуються старі)
Зумовлений арсенал прецедентних феноменів	Зумовлений арсенал прецедентних феноменів (цей арсенал відчутно різниться із класичними)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : Сов. энциклопедия, 1990 а. С. 136–137.
2. Загнітко А.П. Основи дискурсології: науково-навчальне видання. Донецьк, 2008. 194 с.
3. Ільченко О.М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Київ, 2002. 37 с.
4. Карасик В.И. Дискурсивная персонология. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГУ, 2007. Вып. 7. С. 78–86.
5. Карасик В.И. О категориях дискурса. *Языковая личность: социолингвистический и эмотивный аспекты*. Волгоград: Перемена, 1998. С. 185–196.
6. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
7. Карасик В.И. Языковая личность: аспекты изучения. *II Международ. науч. конф. «Язык и культура»*. М., 2003. С. 362–363.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Кашкин В.Б. Дискурс: учеб. пособ. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. 76 с.
10. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ: Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.
11. Сахарова О.В. Вступ до лінгвістичної генології. К.: Освіта України, 2012. 248 с.
12. Скрипак І.А. Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе: на материале статей лингвистического профиля на русском и английском языках: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2008. 199 с.
13. Романченко А.П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти: монографія. Одеса. 2019. 542 с.
14. Юсупова Т.С. Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2010. 190 с.
15. Яремко Я. Сучасна політична термінологія: на перетині когніції та комунікації: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2015. 436 с.

REFERENCES

1. Arutyunova N.D. Diskurs. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar [Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary]. M.: Sov. encyclopedia, 1990 a. pp. 136 – 137 [in Russian].
2. Zagnitko A.P. Osnovy dyskursolohii: naukovy-navchalne vydannia [Foundations of discourse: scientific and scientific vision]. Donetsk, 2008. 194 p [in Ukrainian].
3. Ilchenko O.M. Etyketyzatsiia anhlo-amerykanskooho naukovoho dyskursu [Etiketization of the Anglo-American scientific discourse]:. dis. ... Dr. philol. sciences: 10.02.04. Kiev, 2002. 37 p [in Ukrainian].
4. Karasik V.I. Diskursivnaya personologiya [Discourse personology]. Language, communication and social environment. Voronezh: Voronezh State University, 2007. Issue. 7, pp. 78 – 86 [in Russian].
5. Karasik V.I. O kategoriyah diskursa [On the categories of discourse]. Language personality: sociolinguistic and emotive aspects. Volgograd: Change, 1998. pp. 185 – 196 [in Russian].
6. Karasik V.I. O tipah diskursa [On the types of discourse]. Linguistic personality: institutional and personal discourse. Volgograd: Change, 2000. pp. 5 – 20 [in Russian].
7. Karasik V.I. Yazykovaya lichnost: aspekty izucheniya [Language personality: aspects of the study]. II International scientific conf. "Language and Culture". M., 2003. pp. 362–363 [in Russian].
8. Karasik V.I. Yazykovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs: monografiya [Language circle: personality, concepts, discourse: monograph]. Volgograd: Change, 2002. 477 p [in Russian].
9. Kashkin V.B. Diskurs [Discourse]: textbook. Voronezh: Voronezh State University Publishing House, 2004. 76 p [in Russian].
10. Pocheptsov G.G. Teoriia komunikatsii [Theory of communal services]. K.: Vidavnichy Center "Kiev University", 1999. 308 p [in Russian].
11. Sakharova O.V. Vstup do lnhvistychnoi henolohii [Introduction to linguistic genology]: textbook. K.: Osvita Ukrainy, 2012. 248 p [in Ukrainian].
12. Skripak I.A. Yazykovoe vyirazhenie ekspressivnosti kak sposoba rechevogo vozdeystviya v sovremennom nauchnom diskurse: na materiale statey lingvisticheskogo profilya na russkom i angliyskom yazykakh [Linguistic expression of expressiveness as a way of speech influence in modern scientific discourse: on the material of articles of the linguistic profile in Russian and English]: diss. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.19. Stavropol, 2008. 199 p [in Russian].
13. Romanchenko A.P. Elitarnaya movna osobystist u prostori naukovoho dyskursu: komunikatyvni aspekty: monohrafiia [Elitarnaya movna specialty in the vastness of scientific discourse: communal aspects: monograph]. Odessa. 2019. 542 p [in Ukrainian].
14. Yusupova T.S. Funktsionalno-stilisticheskie i pragmaticheskie harakteristiki angloyazyichnogo voennogo diskursa [Functional-stylistic and pragmatic characteristics of the English-language military discourse]: diss. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.04. Samara, 2010. 190 p [in Russian].
15. Yaremko Y. Suchasna politychna terminolohiia: na peretyni kohnitsii ta komunikatsii : monohrafiia [Chasasna Political Terminology: on the Retinue of Cognition and Communities: monograph]. Drogobich: Posvit, 2015. 436 p [in Ukrainian].

УДК 821.161.2:305

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-23>

Наталія ШЕРЕМЕТА,

orcid.org/0000-0002-7398-6734

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) sheremetanataliya@ukr.net

Наталія ЛАДИНЯК,

orcid.org/0000-0002-3091-0772

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) laduniakn@gmail.com

Світлана КАЛЕНЮК,

orcid.org/0000-0002-6055-8351

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) kalenukso@gmail.com

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ЕВОЛЮЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ГЕНДЕРОВАНО ЧУТЛИВЕ ПИСЬМО

Соціалізація людини відбувається багатоярусно: через сприйняття раніше сформованого, визнаного та узгаляненого, через власний досвід та під впливом інших джерел. Саме медіа й стали тією невіддільною частиною життя суспільства, тим джерелом, з якого людина отримує більшу частину значущої для неї інформації. Тому важливим завданням сьогодення стає модернізація ЗМІ як соціального інституту демократичного суспільства. Редакційна політика має не лише унеможливити очевидну дискримінацію, а й уникати суб'єктивної мови виокремлення жінки як інакшості. Проте ці явища глибоко осіли і в журналістській підсвідомості.

Поняття гендеру з наукового погляду вивчали у 70-х рр. ХХ ст. американські психологи Дж. Мані й Р. Столлер, у 80-ті роки європейські й американські вчені активізували дослідження проблем гендерної рівності. Соціолінгвісти зосередили свою увагу на соціальному моделюванні статі у мовній картині світу.

Різномасштабні гендерні дослідження соціального життя – науки, медій, мови, освіти, ринку праці, спорту тощо – з кінця минулого століття здійснюються і в Україні.

Актуальність пропонованого дослідження зумовлена активізацією студій, які присвячено питанням віддзеркалення у мові гендерних уявлень суспільства, та цілеспрямованим впливом медійного дискурсу на формування гендерної культури соціуму й фемінізацію мови.

У статті схарактеризовано основні тенденції андроцентричної парадигми сучасного медійного мовлення. На прикладах медіа Хмельницької області доведено, що лексико-граматична система української мови залишається гендерно асиметричною: жінка і чоловік у мові представлені неоднаково. Мовний сексизм виявляється і в структурі мови (андроцентризм мови – надмірне вживання маскулізмів та семантично агендерних іменників чоловічого роду, загальний чоловічий рід з актуальною жіночою семантикою, лексичні лакуни жіночого роду тощо), і в мовній практиці (щоденний сексизм – гендерні стереотипи, пейоративізація звертань, компліментів, сексистські анекдоти та жарти стосовно жінки, асиметричні образи статей тощо).

Визначено, що феміністична стратегія письма сприятиме гендерно коректній комунікації, уникненню патріархального стилю дискурсу.

Ключові слова: гендеровано чутливе письмо, феміністична стратегія письма, мовний сексизм, андроцентризм мови, маскулізми, фемінітиви.

Nataliia SHEREMETA,
orcid.org/0000-0002-7398-6734
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) sheremetanataliya@ukr.net

Nataliia LADYNIK,
orcid.org/0000-0002-3091-0772
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) ladyniakn@gmail.com

Svitlana KALENUK,
orcid.org/0000-0002-6055-8351
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of General and Applied Linguistics
Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University
(Mykolaiv, Ukraine) kalenukso@gmail.com

THE INTELLECTUAL EVOLUTION OF THE UKRAINIAN LANGUAGE: A GENDER-SENSITIVE WRITING

Human socialization takes place in many stages: through the perception of previously formed, recognized and generalized, through personal experience and under the influence of other sources. It is the media that has become an integral part of society, the source from which a person receives most of the important information. Therefore, an important task today is the modernization of the media as a social institution of a democratic society. Editorial policy should not only prevent overt discrimination, but also avoid the subjective language of isolating women as something different. However, these phenomena are deeply ingrained in the journalistic subconscious.

The concept of gender from a scientific point of view was studied in the 70's of the XXth century by American psychologists J. Money and R. Stoller; in the 80's European and American scientists intensified the study of gender equality. Sociolinguists have focused on the social modeling of gender in the linguistic picture of the world.

Multifaceted gender studies of social life – science, media, language, education, labor market, sports, etc. – since the end of the last century have been carried out in Ukraine.

The topicality of the proposed study is due to the intensification of studies on the reflection in the language of gender representations of society, and the purposeful influence of media discourse on the formation of gender culture of society and the feminization of language.

The main tendencies of the androcentric paradigm of modern media broadcasting have been characterized in the article. The examples of the media of Khmelnytskyi region prove that the lexical and grammatical system of the Ukrainian language remains gender asymmetric: women and men are represented differently in the language. Linguistic sexism is present both in the structure of language (androcentrism of language – excessive use of masculinities and semantically gender nouns of the masculine gender; general masculine gender with actual feminine semantics, lexical gaps in the feminine gender, etc.), and in language practice (daily sexism – gender stereotypes, pejorative addressing, compliments, sexist anecdotes and jokes about women, asymmetrical images of articles, etc.).

It has been defined that the feminist strategy of writing will promote gender-correct communication, avoidance of patriarchal style of discourse.

Keywords: *gender sensitive writing, feminist writing strategy, linguistic sexism, language androcentrism, masculinities, feminine gender-specific titles.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні реалії сьогодення суттєво впливають і на наше довкілля, і на мову. В умовах планетарної діджиталізації формуються нові універсалиї, символи, цінності. Економіко-політичний, соціокультурний і ментальний виміри інтегруються в межах космополітичної демократії. У цих умовах важливо не втратити системи орієнтирів (за К. Бюлером) Я – ТУТ – ТЕПЕР (Bühler, 1934: 11), забезпечити

однакові можливості для соціотворення позитивної Я-концепції людини (Гуменюк, 2004) – незалежно від статі, національності, віросповідання, політичних уподобань та іншого.

Мова органічно виростає з людського пізнання й рефлексивно реагує на будь-які зміни. Оприявнюючи дійсність, вона сама стає частиною символічних механізмів, фрагментом формування образу людини, зокрема й соціального її моделю-

вання. Відображення гендерності частково прослідковуємо в сучасних медійному, художньому, розмовному й інших дискурсах, однак не завжди ці прояви мають доречну форму й відбивають дотримання принципу паритету.

Аналіз досліджень. Спроби проаналізувати питання гендеру з наукового погляду здійснили у 70-х роках ХХ століття американські психологи Дж. Мані й Р. Столлер, які зумовлювали психологічні особливості поведінки особистості її приналежністю до певної статі. У 80-х роках минулого століття європейські й американські вчені активізували дослідження проблем гендерної рівності, взаємодії чоловіків і жінок у різних соціокультурних обставинах. Соціолінгвісти зосередили свою увагу на соціальному моделюванні статі у мовній картині світу.

Різноаспектні гендерні дослідження соціального життя – науки, медій, мови, освіти, ринку праці, спорту тощо – з кінця ХХ століття здійснюються і в Україні. Правники, психологи, соціологи і мовознавці досліджують прояви гендерного нерівноправ'я. Наукові розвідки «Основи теорії гендеру» (2004), «Гендерний підхід: історія, культура, суспільство» (2003), «Сучасний стан гендерних досліджень» (Лазар, 2007), «Гендер для всіх. Виклик стереотипам» (Марценюк, 2017) й інші систематизують основні поняття, структуру й тематику гендерних досліджень як предмета міждисциплінарного вивчення.

Тематичне спрямування мають монографії й підручники авторських колективів: О. Марущенка та О. Плахотнік «Гендерні шкільні історії» (2012); С. Котової-Олійник, Б. Стельмаха та О. Ярош «Гендерна абетка для українських медіа» (2013); Т. Космеди, Н. Карпенко, Т. Осіпової, Л. Саліонович, О. Халіман «Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика» (2014); М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової «Гендер для медій» (2017). Гендерний інформаційно-аналітичний центр «КРОНА» з 2003 р. публікує науково-публіцистичний гендерний журнал «Я».

Прояви гендерності в мові досліджуються у кількох аспектах: 1) відмінності мовленнєвої діяльності чоловіків та жінок у типових ситуаціях (Т. Космеда, Ю. Маслова, Т. Осіпова, З. Шечук); 2) вияв чоловіка і жінки у самій мові як системі (І. Мамчич, О. Синчак, О. Пода, Н. Собецька, О. Тараненко, О. Фоменко); 3) закономірності розвитку фемінітивної підсистеми української літературної мови (М. Брус, О. Малахова, Л. Марчук, А. Нелюба).

Актуальність пропонованого дослідження зумовлена активізацією студій, які присвячено питанням відзеркалення у мові гендерних уявлень суспільства, та цілеспрямованим впливом

медійного дискурсу на формування гендерної культури соціуму й фемінізацію мови.

За Індексом гендерної нерівності 2021 року ("Global Gender Gap Report 2021"), що відображає економічну участь та можливості жінок у порівнянні з чоловіками, можливості досягнення освіти, охорони здоров'я, політичні можливості, Україна посідає 74 місце серед 155 країн (Жачек, 2021). Гендерний підхід у сучасному мовному узусі, тобто врахування гендерного чинника, дозволить простежити не лише багатолітній факт витіснення жінок із елітарного класу української нації, а й те, якими словами та формами виражалося це витіснення, якими ритуалами й символами коментувалося.

Мета статті – схарактеризувати тенденції андроцентричної парадигми сучасного медійного мовлення.

Завдання – встановити мовні засоби репрезентації соціальної статі, визначити лінгвістичні маркери мовного сексизму і подати рекомендації для створення гендерно чутливої медіапродукції.

Предметом аналізу є лексико-граматичні й функційно-семантичні ознаки мовних репрезентантів соціальної статі в сучасному медійному просторі.

Джерельною базою послуговували тексти друкованих та електронних регіональних медій Хмельниччини за 2020–2021 рр.

Виклад основного матеріалу. В нашому дослідженні розглядаємо сучасні медіа не лише як допоміжний елемент трьох гілок державної влади (законодавчої, виконавчої, судової), а передусім як самостійне утворення, що цілеспрямовано впливає на формування думки громадян, культивування системи цінностей, громадянської позиції та форм поведінки. Медіаконтент «інтелектуалізує» спільноту. Тому від професійної майстерності медійників / медійниць, від форм оприявнень ними формального арсеналу мови (звуковий лад, слова, їх поєднання) залежить рівень медіасприйняття, медіааналізу та медіареzonансу будь-чого.

Принцип соціоцентризму досі групує соціум за принципом «ми – вони», «свої – чужі». Натомість висновки гендерних досліджень спонукають до принципу антропоцентризму – апелювати не до загального типажу людини як вияву соціального моделювання, а розрізняти чоловічу й жіночу іпостасі.

Лексико-граматична система української мови, як і багатьох інших, є гендерованою: жінка і чоловік у мові представлені неоднаково. Це явище отримало назву мовного сексизму.

Сексизм – упередження, засноване на проблемі статі (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 1303). Відповідно, мовний сексизм – це дискримінація за статтю у мові.

Суспільство призвичаїлося до суб'єктивно-універсальної моделі культивування чоловіка. «Чоловіча» норма поєднує і життєву соціальну модель, де чоловік є головним у родині, і номінативно-оцінну мовну асиметрію «на користь» чоловіка. Вживання в офіційному мовленні форм на кшталт «зіронько моя», «сонечко», «красуне», що позначене відтінком фамільярності, не вважається некоректним; натомість неприйнятним буде «мій орле сизокрилий». Це приклад щоденного сексизму, що не кодується у мовних нормах, а виявляється у мовленні – мовній практиці.

Пейоративізація (від французького *réjoratif* або латинського *rējōrāre* – робити гіршим) звертань, компліментів і навіть похвал чи називань, сексистські анекдоти та жарти і є проявами мовного сексизму. Наприклад, у заголовку медійного тексту читаємо: «**Красунь побільшало**» (Подольнин, 08.10.2021). Йдеться про те, що у місті народилося 35 хлопчиків та **аж** 46 дівчаток, характеризування яких як «особливо милих і рожевоцоких принцесок» є, на нашу думку, стереотипним і містить ознаки, нехай несвідомого, але сексизму. Щоб певною мірою «врівноважити» таку оцінку, авторові не варто вживати підсилювально-видільної частки **аж** і можна додати прикладку до 35 хлопчиків, наприклад, *прекрасних принців*. Якщо важливо лише поінформувати читача, то надмірної образності треба уникати, констатуючи, що в місті (за певний період часу) народилося 35 хлопчиків і 46 дівчаток.

Вияви мовного сексизму прокоментовано у підручнику із гендерної теорії «Гендер для медій». Виокремлено *андроцентризм мови* (загальний чоловічий рід, лексичні лакуни, асиметричні образи статей, пейоративізація іменників жіночого роду) і *щоденний сексизм* (гендерні стереотипи, гендерні метафори, сексистські висловлювання) (Гендер для медій, 2017: 119).

Суспільство приписує жінкам і чоловікам різні ролі, різні норми поведінки, а також формує в них різні сподівання – і все це відбито в мові (Основи теорії гендеру, 2004: 454). Наприклад: **Облраду очолила жінка**. *Сьогодні, 7 грудня, під час засідання першої сесії депутати Хмельницької обласної ради шляхом таємного голосування обрали головою облради депутатку від партії «За майбутнє» Віолету Лабазюк* (Подольнин, 07.04.2020). Ці й подібні заголовки як сенсаційні, на жаль, досі подаються на шпальтах українських

гіпермедіа – новинних порталів, сайтів. Порівняймо: **Вперше в історії Запорізьку облраду очолила жінка** (НВ Nv.ua, 24.12.2020); **Харківську облраду вперше очолила жінка** (Kharkiv Today, 19.08.2021); **Вперше в історії Львівську обласну раду очолила жінка** (24 tv, 01.12.2021); Автори дописів не акцентують увагу читачів на освітньо-професійних рисах майбутніх очільниць, на ідеалах партій, до яких вони належать, і навіть на ймовірних родинних зв'язках з народними депутатами, як, наприклад, *Віолета Лабазюк*. Натомість у заголовки виносять слово «жінка», поширюючи стереотипне уявлення про відсутність розумових здібностей у жінок. Наведемо приклад зі словника Бориса Грінченка: «Жінка, ки, ж. 1) Жінчина. Жінки довге волосся мають, а розум короткий. Ном. № 9034...» (Словарь української мови, 1958, т. 1: 486).

Внаслідок патріархального устрою суспільства мова відтворює світ та уявлення про нього з чоловічої позиції, представляючи чоловіка та все, що з ним пов'язане, як норму, а жінку та «жіноче» – як відхилення від неї (Основи теорії гендеру, 2004: 455). Владно-субординативний смисл формує у читача гендерний стереотип: «Жінка-керівник – це нонсенс. Як і жінка-політик»: *Чи має політика стать? Безперечно, вона – жінка, але, здебільшого, з чоловічим обличчям. Прагматична, зухвала та часто без шарму* (ХМ-ІНСАЙД, 18.09.2021).

Гендерний стереотип – це «загальноприйняте консервативне оцінювання норм поведінки, схематизовані, спрощені уявлення про образи жінок і чоловіків, стандартизовані стійкі судження щодо моделей їхньої поведінки та рис характеру, яким відповідає поняття «жіноче» і «чоловіче» і які закріплюються у свідомості без урахування соціальних змін, суспільного розвитку і життєвих процесів, що відбуваються» (Мельник, Кобелянська, 2005: 123).

Функційно-семантичний розгляд сучасних регіональних видань переконує, що яви гендерної асиметрії ще досить виразні. Така «практика, свідома або несвідома, що розміщує чоловічу особу або чоловічу точку зору в центрі погляду на світ, його культуру та історію», називається андроцентризмом (Словник гендерних термінів, 2016: 10).

Мовний андроцентризм формує світ мовної дійсності, де вихідним пунктом мислиться чоловік. О. Тараненко принцип андроцентризму в мові вбачає у позначенні особи чоловічої статі для позначення особи жіночої статі, людини взагалі (безвідносно до статі) і тільки чоловічої статі, а також в асиметрії образів чоловіка і жінки в мові (Тараненко, 2021: 6).

Аналізовані в медіадискурсі лексеми ми об'єднали в групи за лексико-граматичним і функційно-семантичним критерієм.

Наскрізною є **гендерно-субординована асиметрія образів статей**. Тільки *секретар* може очолити адміністративний орган певної організації (*держсекретар, генеральний секретар*) або відповідати за організацію поточної роботи (*учений секретар, прессекретар*).

Моніторингове дослідження Інституту масової інформації за третій квартал 2021 року «Коли жінки стануть людьми для українських медіа» засвідчило, що згадки про жінок в онлайн-медіа хоч і зросли за вісім років гендерних досліджень, все ще трапляються вчетверо рідше, ніж про чоловіків (Машкова, 2021).

Гендерна сегрегація андроцентричного соціуму, що визначала ринок праці та посади для жінок і чоловіків упродовж тисячоліть, призвела до **лексичних лакун жіночого роду**, і не лише за видом діяльності. *Кожен – коваль власного щастя. Кожен! – не кожна. Отож, жінка, відповідно, не може накувати собі щастя. Всі люди – брати. Брати! – не сестри.*

Сформований підлеглий або прихований статус жінки призвів до **надмірного вживання маскулізмів**. Жінки у медійному дискурсі стають непомітними: *Премію Верховної Ради отримав педагог зі Старокостянтинів* (Старкон Сіті, 05.01.2021) (йдеться про вчительку). *Обрали тимчасову президію, утворили секретаріат ради та лічильну комісію. А також висунули двох кандидатів на посаду голови облради* (ХМ-ІНСАЙД, 07.12.2021) (йдеться про двох жінок).

Маскулізмами (від лат. masculinus – чоловічий) дослідники називають двородові слова «спільної» статі і відносять їх до іменників спільного роду, мотивуючи таке виокремлення роллю, яку виконують ці слова: називають не конкретну, а узагальнену особу, здійснюючи цей процес одночасно з професійною номінацією (Безпояско, Городенська, Русанівський, 1993: 57–58).

Водночас М. Брус доводить, що соціологізація жінки в українському суспільстві відбувається ще звідтоді, коли «давньоруське право зрівняло жінку з чоловіком у багатьох правах, і за вбивство жінки платили стільки ж, як і за вбивство чоловіка» (Брус,

2019: 312), тому висновує про категорію фемінітивності (лат. femina – жінка) як виразника самобутності й неповторності українського народу.

Зберігається тенденція використовувати **загальний чоловічий рід з актуальною жіночою семантикою**. Сема «жіночність» актуалізується лише у мікроконтексті: *У місті визначили переможця конкурсу «Міс Старокостянтинів 2020». За титул змагалися 7 дівчат* (Старкон Сіті, 05.12.2020).

Послідовним у медіа залишається використання **семантично агендерних іменників чоловічого роду**: *У Хмельницькому змагатимуться кінні вершники* (ХМ-ІНСАЙД, 06.08.2020); *Сьогодні, 25 вересня, у місті Нетішин урочисто відкрили чемпіонат України зі спортивної радіопеленгації серед юнаків. За звання краєвих «мисливців на лис» змагатимуться більше півсотні спортсменів* (ХМ-ІНСАЙД, 25.09.2020). Однак ці й інші дописи ілюстровано світлинами, на яких зображені особи обох статей – чоловічої та жіночої.

У посібнику «Як не роздмухувати багаття: мовна шпаргалка для журналісток і журналістів» автори (Шеремета, Ладиняк, 2020) радять враховувати жінок, звертаючись до широкої аудиторії.

Висновки. Для свідомого й відповідального формування гендерночутливого простору сучасної журналістики потрібно дотримуватися феміністичної стратегії гендерночутливого письма – не дозволяти пейоративізації іменників жіночого роду, не апелювати до негативного представлення жінки, уникати загального чоловічого роду або використовувати стратегію нейтралізації граматичного роду й утворювати фемінітиви або морфологічним (за допомогою суфіксів), або лексико-синтаксичним способом (за допомогою лексеми, що нейтралізує родову ознаку маскулізма чи фемінітива).

Фемінітиви – це природня форма мови. Завданням сучасної журналістики має стати долання мовного патріархального рудименту, дошукування у рідному мовному звичаї найвдалішого слова, виплеканого століттями, зорієнтованого на майбуття, аби культивувати гідність і толерантність, цивілізувати суспільство, розкріпачувати людину.

Толерантність має подолати мовний сексизм. Тому сучасні медіа повинні демонструвати гендерно коректну комунікацію, не допускати патріархального стилю дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпояско О. К., Городенська К. Т., Русанівський В. М. Граматика української мови: Морфологія : підручник. Київ : Либідь, 1993. 334 с.
2. Брус М. П. Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування: монографія. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. 440 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатк. і доп.) / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

4. Віолета Лабазюк: «Ми об'єдналися, щоб змінити в українському суспільстві усталені стереотипи про жінок». *ХМ-ІНСАЙД*. 18.09.2021. вебсайт. URL: <https://www.xm-inside.com/statti/my-obyednalysya-shhob-zminyuty-v-ukrayin/skomu-suspilstvi-ustaleni-stereotypy-pro-zhinok-violeta-labazyuk/> (дата звернення: 18.10.2021).
5. Вперше в історії Львівську обласну раду очолила жінка. *24 tv*. 01.12.2020. вебсайт. URL: https://24tv.ua/lviv/vpershe-lvisku-oblradu-ocholila-zhinka-shho-svizhi-novini-lvova_n1474547 (дата звернення: 19.10.2021).
6. Вперше в історії. Облраду очолила жінка. *НВ (Nv.ua)*. 24.12.2020. вебсайт. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/politics/zaporizku-oblradu-ocholila-olena-zhuk-vid-partiji-sluga-narodu-novini-ukrajini-50132189.html> (дата звернення: 20.10.2021).
7. Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / за ред. М. Маерчик (голова редкол.), О. Плахотнік, Г. Ярманової. 3-тє вид., випр. та доповн. Київ : Критика, 2017. 217 с.
8. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
9. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство. Львів : ВНТЛ-Класика, 2003. 250 с.
10. Жачек Н. Gender Gap – 2021: Розрив збільшується, Україна втратила 15 позицій. *50vidotkiv.org.ua*. вебсайт. URL: <https://50vidotkiv.org.ua/gender-gap-2021-rozryv-zbilshuyetsya-ukrayina-vtratyla-15-pozytsij/> (дата звернення: 17.10.2021).
11. Красунь побільшало. *Подільнин*. 08.10.2021. вебсайт. URL: <http://podolyanin.com.ua/news/54797/> (дата звернення: 18.10.2021).
12. Лазар І. Сучасний стан гендерних досліджень / Львів. регіон. ін-т держ. упр. Київ–Львів : ПАРАПАН, 2007. 200 с.
13. Марценюк Т. О. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ : Основи, 2017. 254 с.
14. Машкова Я. Коли жінки стануть людьми для українських медіа. вебсайт. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/koly-zhinky-stanut-lyudmy-dlya-ukrayinskyh-media-monitoringove-doslidzhennya-3-kvartal-2021-i41486> (дата звернення: 19.10.2021).
15. Мельник Т., Кобелянська Л. 50/50: Сучасне гендерне мислення: словник. Київ : К.І.С., 2005. 280 с.
16. На посаду голови Хмельницької облради висунуто двох кандидаток. *ХМ-ІНСАЙД*. 07.12.2020. вебсайт. URL: <https://www.xm-inside.com/news/na-posadu-golovy-hmelnyczkoyi-oblrady-vysunuto-dvoh-kandydatok/> (дата звернення: 18.10.2021).
17. Облраду очолила жінка. *Подільнин*. 07.12.2020. вебсайт. URL: <http://podolyanin.com.ua/news/48726/> (дата звернення: 21.10.2021).
18. Основи теорії гендеру. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
19. Премію Верховної Ради отримає педагог зі Старокостянтинова. *Старкон City*. 05.01.2021. вебсайт. URL: <https://starkon.city/articles/120800/premiyu-verhov-noi-radi-otrimaye-pedagog-zi-starokostyantynova-> (дата звернення: 21.10.2021).
20. Словарь української мови: у 4 т. / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. Київ : Вид-во АН УРСР, 1958. Т. 1. 494 с.
21. Словник гендерних термінів / укладач З. В. Шевченко. Черкаси : Чабаненко Ю., 2016. 336 с.
22. Тараненко О. О. Андроцентризм у системі мовних координат і сучасний гендерний рух: монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2021. 112 с.
23. У місті визначили переможця конкурсу «Міс Старокостянтинів 2020». *Старкон City*. 05.12.2020. вебсайт. URL: <https://starkon.city/articles/115609/u-mis/ti-viznachili-peremozhcu-konkursu-mis-starokostyantyniv-2020> (дата звернення: 21.10.2021).
24. У Нетішині три дні триватиме радіопеленгація. *ХМ-ІНСАЙД*. 25.09.2021. URL: <https://www.xm-inside.com/news/u-netishyni-try-dni-tryvatyme-radiopelenga-cziya/> (дата звернення: 21.10.2021).
25. У Хмельницькому змагатимуться кінні вершники. *ХМ-ІНСАЙД*. 06.08.2020. вебсайт. URL: <https://www.xm-inside.com/news/u-hmelnyczkomu-zmagatymutsya-kinni-vershnyky/> (дата звернення: 18.10.2021).
26. Харківську облраду вперше очолила жінка. *Kharkiv Today*. 19.08.2020. вебсайт. URL: <https://2day.kh.ua/ua/politika/kharkivsku-oblradu-vpershe-ocholyla-zhinka> (дата звернення: 18.10.2021).
27. Шеремета Н., Ладиняк Н. Як не роздмухувати багаття: мовна шпаргалка для журналісток і журналістів. Кам'янець-Подільський, 2020. 44 с. вебсайт. URL: https://journkaf.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/iak-ne-rozdmukhuva-ty_a4_ravn.pdf (дата звернення: 15.10.2021).
28. Bühler K. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena : Gustav Fischer, 1934.

REFERENCES

1. Bezpoiasko O. K., Horodenska K. T., Rusanivskiy V. M. Hramatyka ukrainskoi movy: Morfolohiia [Grammar of the Ukrainian language: Morphology]: pidruchnyk. Kyiv: Lybid, 1993. 334 s. [In Ukrainian].
2. Brus M. P. Feminityvy v ukrainskii movi: heneza, evolutsiia, funktsionuvannia [Feminitives in the Ukrainian language: genesis, evolution, functioning]: monohrafiia. Ivano-Frankivsk: DVNZ "Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasyliia Stefanyka", 2019. 440 s. [In Ukrainian].
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 s. [In Ukrainian].
4. Violeta Labaziuk: "My obiednalysya shchob zminyuty v ukrainkomu suspilstvi ustaleni stereotypy pro zhinok" [Violeta Labaziuk: "We have united to change the established stereotypes about women in Ukrainian society"]. *KHM-INSALD*. 18.09.2021. Website. URL: <https://www.xm-inside.com/statti/my-obyednalysya-shhob-zminyuty-v-ukrayin/skomu-suspilstvi-ustaleni-stereotypy-pro-zhinok-violeta-labazyuk/> (Last accessed: 18.10.2021) [In Ukrainian].
5. Vpershe v istorii Lvivsku oblradu ocholyla zhinka [A woman became the head of the Lvivska regional council for the first time in the history]. *24 tv*. 01.12.2021. Website. URL: https://24tv.ua/lviv/vpershe-lvisku-oblradu-ocholila-zhinka-shho-svizhi-novini-lvova_n1474547 (Last accessed: 19.10.2021) [In Ukrainian].
6. Vpershe v istorii. Oblradu ocholyla zhinka [A woman became the head of a regional council for the first time in the history]. *NV (Nv.ua)*. 24.12.2020. Website. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/politics/zaporizku-oblradu-ocholila-olena-zhuk-vid-partiji-sluga-narodu-novini-ukrajini-50132189.html> (Last accessed: 20.10.2021) [In Ukrainian].

7. Hender dlia medii: pidruchnyk iz hendernoi teorii dlia zhurnalistyky ta inshykh sotsiohumanitarnykh spetsialnostei [Gender for the media: handbook on gender theory for journalism and other socio-humanitarian specialties] / za red. M. Maierchuk (holova redkol.), O. Plakhotnik, H. Yarmanovoi. 3-tie vyd., vypr. ta dopovn. Kyiv: Krytyka, 2017. 217 s. [In Ukrainian].

8. Humeniuk O. Psykholohiia Ya-Kontseptsii [Psychology of self-concept]: navchalnyi posibnyk. Ternopil: Ekonomichna dumka, 2004. 310 s. [In Ukrainian].

9. Gendernyi pidkhid: ictoriia, kultura, suspilstvo [Gender approach: history, culture, society]. Lviv: VNTL-Klasyka, 2003. 250 s. [In Ukrainian].

10. Zhachek N. Gender Gap – 2021: Rozryv zbilshuietsia, Ukraina vtratyla 15 pozytsii [Gender Gap – 2021: The gap is widening, Ukraine has lost 15 positions]. *50vidsotkiv.org.ua*. 08.04.2021. Website. URL: <https://50vidsotkiv.org.ua//gender-gap-2021-rozryv-zbilshuyetsya-ukrayina-vtratyla-15-pozytsij/> (Last accessed: 17.10.2021) [In Ukrainian].

11. Krasun pobilshalo [There are more beauties]. *Podolianyn*. 08.10.2021. Website. URL: <http://podolyanin.com.ua/news/54797/> (Last accessed: 18.10.2021) [In Ukrainian].

12. Lazar I. Suchasnyi stan hendernykh doslidzhen [Current state of the gender studies] / Lviv. rehion in-t derzh. upr. Kyiv–Lviv: PARAPAN, 2017. 200 s. [In Ukrainian].

13. Martseniuk T. O. Hender dlia vsikh. Vykylyk sterotypam [Gender for everyone. A challenge to stereotypes]. Kyiv: Osnovy, 2017. 254 s. [In Ukrainian].

14. Mashkova Ya. Koly zhinky stanut liudmy dlia ykrainskykh media [When women become people for the Ukrainian media]. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/koly-zhinky-stanut-lyudmy-dlya-ukrayinskykh-media-monitoringove-doslidzhennya-3-kvartal-2021-i41486> (Last accessed: 19.10.2021) [In Ukrainian].

15. Melnyk T., Kobelianska L. 50/50: Suchasne henderne myslennia [Modern gender thinking]: slovnyk. Kyiv: K.I.S., 2005. 280 s. [In Ukrainian].

16. Na posadu holovy Khmelnytskoi obrady vysunuto dvokh kandydatok [Two candidates have been nominated for the post of a head the Khmelnytska regional council]. *KHM-INSID*. 07.12.2020. Website. URL: <https://www.xm-inside.com/news/na-posadu-golovy-hmelnytskoyi-obrady-vysunuto-dvoh-kandyda-tok/> (Last accessed: 18.10.2021) [In Ukrainian].

17. Obradu ocholyla zhinka [A woman became the head of the regional council]. *Podolianyn*. 07.12.2020. Website. URL: <http://podolyanin.com.ua/news/48726/> (Last accessed: 21.10.2021) [In Ukrainian].

18. Osnovy teorii henderu [Fundamentals of gender theory]: Kyiv: K.I.S., 2004. 536 s. [In Ukrainian].

19. Premiui Verkhovnoi Rady otrymaie pedahoh zi Starokostiantynova [A teacher from Starokonstantyniv will receive the prize from the Verkhovna Rada]. *Starkon City*. 05.01.2021. Website. URL: <https://starkon.city/articles/120800/premiyu-verhov-noi-radi-otrimaie-pedagog-zi-starokostyantynova-> (Last accessed: 21.10.2021) [In Ukrainian].

20. Slovar ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian language]: u 4 t. / upor. z dod. vlas. materialu B. Hrinchenko. Kyiv: Vyd-vo AN URSSR. T. 1. 494 s. [In Ukrainian].

21. Slovnyk hendernykh terminiv [Dictionary of gender terms] / ukladach Z. V. Shevchuk. Cherkasy: Chabanenko Yu., 2016. 336 s. [In Ukrainian].

22. Taranenko O. O. Androtsentryzm u systemi movnykh koordynat i suchasnyi hendernyi rukh [Androcentrism in the system of language coordinates and the modern gender movement]: monohrafiia. Kuiv: Vydavnychi dim Dmytra Buraho, 2021. 112 s. [In Ukrainian].

23. U misti vuznachyly peremozhtsia konkursu «Mis Starokostiantyniv 2020» [The winner of the Miss Starokonstantyniv 2020 pageant was elected in the city]. *Starkon City*. 05.12.2020. Website. URL: <https://starkon.city/articles/115609/u-mis-ti-vizna-chili-peremozhchya-konkursu-mis-starokostyantyniv-2020> (Last accessed: 21.10.2021) [In Ukrainian].

24. U Netishyni try dni tryvatyme radiopelenhatsiia [Radio direction finding will last for three days in Netishyn]. *KHM-INSID*. 25.09.2021. Website. URL: <https://www.xm-inside.com/news/u-netishyni-try-dni-tryvatyme-radiopelenga-cziya/> (Last accessed: 21.10.2021) [In Ukrainian].

25. U Khmelnytskomu zmahatymutsia kinni vershnyky [Equestrian riders will take part in the competition in Khmelnytsky]. *KHM-INSID*. 06.08.2020. Websait. URL: <https://www.xm-inside.com/news/u-hmelnytskomu-zmagatymutsya-kinni-ver-shnyky/> (Last accessed: 18.10.2021) [In Ukrainian].

26. Kharkivsku obradu vpershe ocholyla zhinka [A woman became the head of Kharkivska regional council]. *Kharkiv Today*. 19.08.2020. Website. URL: <https://2day.kh.ua/ua/politika/kharkivsku-obradu-vpershe-ocholyla-zhinka> (Last accessed: 18.10.2021).

27. Sheremeta N., Ladyniak N. Yak ne rozdmukhuvat bahattia: movna shparhalka dlia zhurnalistok [How not to fan the flames: language cheat sheet for female journalists and male journalists]. Kamianets-Podilskyi, 2020. 44 s. Website. URL: https://journkaf.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/iak-ne-rozdmukhuva-ty_a4_povn.pdf (Last accessed: 15.10.2021) [In Ukrainian].

28. Bühler K. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache [Language theory: The representative function of language]. Jena: Gustav Fischer, 1934 [In German].

УДК 304.2+811:[811.11+811.161.2]
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-24>

Mariia SHUTOVA,
 orcid.org/0000-0001-7210-0260

Doctor of Linguistics,
 Head of Professor G. Potcheptsov Department of Germanic and Finno-Ugrian Philology
 Kyiv National Linguistic University
 (Kyiv, Ukraine) mariia.shutova@knl.u.edu.ua

Alina HOLINKO,
 orcid.org/0000-0002-9173-9286

Lecturer at the Department of English Language and Translation
 Kyiv National Linguistic University
 (Kyiv, Ukraine) alina.holinko@knl.u.edu.ua

CORONAVIRUS PANDEMIC TOWARDS LINGUISTIC DISCOURSE: ENGLISH, GERMAN AND UKRAINIAN SOCIAL MEDIA RESPONSE

The article is dedicated to the precise analysis of the social networking websites' linguistic personality realization in English, German and Ukrainian digital environment. The article takes into account the disparity in terms of both English, German, Ukrainian social and cultural aspects, as well as behavior patterns from the sociolinguistic and digital dimension perspective. The aim is to identify, pinpoint and analyze both social and cultural dynamic of the information circulating on social networks with reference the pandemic and the distinguishing features of the response and users' behavior obtained from the English, German and Ukrainian audience. The materials acquired as a result of a careful data analysis of Google analytics, international and national scientific literary sources, social networking websites, information provided by the statistical portals and Internet-platforms, academic journals, blogs serve as the materials of our research. Based upon a precise analysis of the data of explanatory dictionaries of the English, German and Ukrainian languages, the tendency of creating linguistic mechanisms in the system of development of English, German and Ukrainian lexical environment was traced. The reevaluation of everyday communication practices and daily living patterns occurred as a consequence of the COVID related public health restrictions and the essential measures taken to prevent the outbreak of the disease. The reconstruction of the semantic structure of lexical units with the nomination COVID enabled us to analyze the impact of the pandemic on the modern scientific paradigm of general linguistics, which manifests itself in the formation of new lexemes and idioms; in the change of semantics of already existing lexemes from secondary to primary nomination. The impact of the current pandemics towards the realization of linguistic personality in the English, German and Ukrainian languages has been proved. The investigations on the language studies arena, it was found out that the society tend to implement the euphemistic related devices and mild register stylistic notions in the discourse. The pandemic reflected not only our daily living patterns but the communication and behavior patterns as well as left the imprint in the digital dimension.

Key words: COVID, pandemic, comparative linguistics, social media, behavior patterns, semantic structure, nomination.

Марія ШУТОВА,
 orcid.org/0000-0001-7210-0260

доктор філологічних наук, доцент,
 завідувач кафедри германської і фіно-угорської філології імені професора Г. Г. Почепцова
 Київського національного лінгвістичного університету
 (Київ, Україна) mariia.shutova@knl.u.edu.ua

Аліна ГОЛІНКО,
 orcid.org/0000-0002-9173-9286

викладач кафедри англійської мови і перекладу
 Київського національного лінгвістичного університету
 (Київ, Україна) alina.holinko@knl.u.edu.ua

ПАНДЕМІЯ КОРОНАВІРУСУ У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: РЕАКЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ, НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Стаття присвячена детальному аналізу реалізації мовленнєвої особистості сайтів соціальних мереж в англійському, німецькому та українському цифровому середовищі. У статті враховано невідповідність як англійських, німецьких, українських соціальних та культурних аспектів, так і моделей поведінки з погляду соціолінг-

вістичного та цифрового вимірів. Мета статті полягає у визначенні та аналізі як соціальної, так і культурної динаміки інформації, що циркулює в соціальних мережах зі посиланням на пандемію. Водночас відмінні риси реакції та поведінки користувачів, отримані від англійської, німецької та української аудиторії, прийняті до уваги. Матеріалами дослідження слугували дані, отримані в результаті ретельного аналізу бази даних аналітики Google, міжнародних та вітчизняних наукових літературних джерел, сайтів соціальних мереж, інформації статистичних порталів та Інтернет-платформ, академічних журналів, блогів. На основі аналізу даних тлумачних словників англійської, німецької та української мов простежено тенденцію створення лінгвістичних механізмів у системі розвитку англійського, німецького та українського лексичного середовища. Переоцінка повсякденних практик спілкування та буденного життя відбулася внаслідок обмежень, пов'язаних із COVID-19 у сфері охорони здоров'я, та основних заходів, вжитих для запобігання спалаху захворювання. Реконструкція семантичної структури лексичних одиниць із номінацією COVID дала змогу проаналізувати вплив пандемії на сучасну наукову парадигму загального мовознавства, що проявляється у формуванні нових лексем та ідіом; у зміні семантики вже існуючих лексем із вторинної на первинну номінацію. Доведено вплив нинішньої пандемії на реалізацію мовленнєвої особистості англійською, німецькою та українською мовами. З'ясовано, що суспільство схильне впроваджувати в повсякденне мовлення споріднені евфемістичні прийоми та менш експресивні стилістичні засоби. Пандемія відобразилася не лише на повсякденних моделях життя, а й на моделях спілкування та поведінки, а також залишила відбиток у цифровому вимірі.

Ключові слова: COVID, пандемія, порівняльне мовознавство, соціальні медіа, моделі поведінки, семантична структура, номінація.

Introduction. In the fast-growing world of communication, social media and social networks as means of mass communication play an increasingly significant role. Being a new way of communicative interaction, they have become the main source of news and information. Taking into consideration the rise in the use of phones, tablets, laptops and other gadgets, this trend is expected to be in the limelight for long, hence the question about the amount of time people spend in the web is not even rhetorical.

According to the Global Digital Overview unveiled by *Hootsuite* in 2020, every year people spend 10 minutes more in the Internet. It is alleged at this juncture an average Internet-user spends no less than 135 minutes a day in the social media, such as *Facebook*, *TikTok*, *Instagram*, *LinkedIn*, *Google+*, *Twitter*, *Clubhouse*, *MySpace* and the other blogs or social networking sites that help the Internet-surfers to create profiles and interact with people all over the world whilst exchanging the information of various content (Digital, 2020).

Reuters Institute Digital News Report asserted the impact of social media towards the society is highly underrated. Owing to the precise analysis of *Reuters Institute Digital News Report* it was figured out at least 43% of people find their news on social networks via getting messages from their friends or followers rather than through search engines (Neuer Wortschatz, 2020).

With reference to the data provided by *Easy Media Internet-platform*, 57% of the representatives of generation Z also concede they would rather click on a news link they received from someone they are already acquainted with rather than information that is associated with the other sources (even if they have already been aware of the other Internet-platforms before) (Matsko).

In the context of comparative linguistics, no attempts have been made to deliver an all-embracing review of the COVID pandemic influence in respect to the social networking websites' linguistic personality realization in English, German and Ukrainian digital environment, which determines the **relevance** of our research.

The **aim** of our investigation is to identify, pinpoint and analyze both social and cultural dynamic of the information circulating on social networks with reference the pandemic and the distinguishing features of the response and users' behavior it got from the English, German and Ukrainian audience.

The materials acquired as a result of a careful data analysis of Google analytics, international and national scientific literary sources, social networking websites, information provided by the statistical portals and Internet-platforms, academic journals, blogs serve as the materials of our research.

Theoretical Review. The works of such linguists as I. Holubovska, Yu. Karaulova, M. Kocherhan, O. Taranenko, V. Kostomarov, N. Sharmanov are devoted to the problems of the analysis of the constructs "disease" and "health" as a multifaceted phenomenon. The distinguishing features of linguistic representation of these terms were also considered from the standpoint of cognitology, culturology, lexical semantics, and semiotics by such scholars as O. Viktorina, O. Dunaievska, V. Krasnykh, O. Palchevska, L. Fedoriuk.

Having performed a precise analysis of the data of explanatory dictionaries of the English, German and Ukrainian languages, the tendency of creating linguistic mechanisms in the system of development of English, German and Ukrainian environment was traced.

With reference to the **literature review**, we took the heed of the scientific papers of such scholars as

G. Lakoff, S. Herring, T. Erickson, M. Montgomery, D. Crystal, D. Graber, N. Fairclough, C. Honeycutt, H. Maturana, M. McLuhan and U. Meinhof as they addressed the issues of the distinguishing features and speech characteristics of language personality linguo-social modeling facets.

Results and Discussion. *The New York Times* compared the analytics of the global Internet usage with the pre-COVID and post-pandemics reality we face nowadays, revealing the way our behaviors have been altered (Matsko). Due to the discrepancies in the opinions of the authorities' representatives when the lockdown stagnation period comes to the end, people had to grapple with the relative communication obscurities that led to the unprecedented increase in the usage of messaging in social media websites. The COVID related public health restrictions and the essential measures taken to prevent the outbreak of the disease and diminish the transmission rates made a contribution to the daily living patterns and induced people all over the world make a reevaluation of the everyday communication practices (Lawson, 2020). The limitations over the social gatherings make the individuals encompass the functions of the social media outlets to compensate the absence of the face-to-face interaction which extended to almost all European countries.

After the miscellaneous investigations on the language studies arena, it was found out that the English-speaking society tend to shift the emphatics in the communicative situations associated with the social distancing, isolation or stay-at-home orders. Real communication frontiers gave an impetus to the implementation of the euphemistic related devices and mild register stylistic notions in order to integrate the substitution of the coronavirus correlated designations (Shepherd, 2004: 88).

For instance, such nomination as “to be ill” was identified by the one which was altered, in both formal and informal digital correspondence the Internet-users substituted it by the notions “to feel not very well”, “to prey to”, “to martyr to” (Lutovinova, 2009: 74). Still, it also gave a chance to embrace one's creative and humorous side which make the others create unusual variants of notifying friends and colleagues one had been COVID-positive (Lawson, 2020). Instead of uttering “I have COVID” or posting the correspondent status on social networks, the users informed their followers about the adverse health condition by posting selfies with the caption underneath which sound as follows:

– “Congratulate me, I'm on my coronacation” (although initially the lexeme “coronacation” was a forced vacation when the office workers were staying

at home not getting any money refund from their boss for taking several days, weeks or even months off in a row, it is also implied when one is infected with such a virus (Lawson, 2020). The German equivalent is “Ich bin auf die Corona-Reise gegangen” or “Ich habe die Corona-Reise gemacht”. It contains two units – “die Corona” and “die Reise”, where the last can be translated into English as “journey” (Neuer Wortschatz, 2020). The Ukrainians have almost the identical ideas, as the Ukrainian word for the German “die Corona-Reise” and English “coronacation” sounds “koronapodorozh” (Matsko), which is related to the English variant more, as “podorozh” conveys a meaning “trip” or “tour” of any kind);

– “It's finally my turn to take part in the largest corona party ever” (despite the fact several months ago the lexical item “corona party” (the other English manifestations are “COVID party” and “lockdown party” correspondingly) was believed to stand for the gathering of people whose number reached such a level it was impossible not to get infected with a widespread disease, this particular seme has got one more meaning – it can be applied when too many COVID-infected individuals gathered in one room and do not have a choice but to stay with each other at least for two weeks (Lawson, 2020). There is a direct equivalent of the same phrase in the German language – “die Corona-Party” (Duden, 2020), however, it is not mentioned with the same emphatics that often. The Ukrainian language also conveys the expression “koronavechirka” and even the variant related to the Slavic traditional gatherings – “koronavirusni vechornytsi” (Matsko), where the second seme was created from the word “evening” (Ukr. “vechir”) that is widely used to refer to the festivities when the youngsters gathered together, seeking for the entertainment, dancing and music);

– “I'm in your quaranteam” (“quaranteam” refers to the people who share one accommodation during the epidemic – it is not of great significance whether the personalities knew each other before (Lawson, 2020). Also, it can be addressed to those who are now ill and “virtually” join the COVID-infected society. There is a connotation in the German language “der Corona-Freund” (concerns males) and “die Corona-Freundin” (deals with females only) that reflects the same sense. Moreover, in the German language there is even an abstract notion for such communication – it is called “die Corona-Freundschaft” that means “friendship during the COVID time” and is rather neutral Neuer Wortschatz, 2020). If one wants to sound more categoric, he or she can mention the word “die Infektionsgemeinschaft” that can be applied to the whole virtual COVID-community (Duden, 2020). It

comprises two words – “infection” and “community”, where the first one defines which feature the society members are united by);

– “Guess who is one more coronamember” (“coronamember” is the one who has already joined the “quaranteam” (Lawson, 2020));

– “I’ll tell you a coronavirus joke now, but you’ll have to wait two weeks to see if you got it” (if the previous collocations were typical for the English or German languages only, this one serves as an example how both the British and Ukrainians humor looks like);

– “Miss Rona checked me on” (sometimes the lexical item “Miss Rona” is replaced with the slang words “Corona Bae” or “Quarantine Babe” (Neuer Wortschatz, 2020; Kress, 2001). “Bae” is the English acronym for “before anyone else”, it is another word for “honey”, “sweetie” or “darling”);

– “In two weeks I gonna take a reverse quarantine” (which conveys a sense one is ill right now, forced to stay at home, therefore he will do his best not to return home the next two weeks after being sure he can not infect the others anymore);

– “My weather for the next two weeks will be a room temperature” (the Internet-users are creating a lot of jokes based on the names of the most popular resorts among foreigners and combining different lexical items in a funny way. Therefore, the picture “Guess what will be your next destination – Las Kitchenas, Los Lounges, Santa Bedrooms, Porto Gardenas, Los bed, Costa Del Balconia, Sth bathroom, La Rotonda De Sofa” (Digital, 2020) gained such a popularity among Ukrainians, British and Germans that *Amazon* even started to sell the notebooks, posters and stickers with the same text item on);

– “For the next two weeks my hands will consume more alcohol than my mouth” (in this case alcohol refers to antiseptics);

– “Can not believe I will gain COVID-10 soon” (also known as “quarantine 15”, this one is popular because of the funny rhyme one can create (Lawson, 2020); we can draw the allusion to the commonly used first-students’ expression “freshman 15” that concerns the amount of weight the disciples get during their first year either at college, or any other educational institution. The result of such an unusual weight gain is the irregular food supply, enormous alcohol intake, new living conditions one needs to get used to, no physical exercises and the increased level of stress. It appears that coronavirus has a profound impact on a patients’ life as well, accordingly, the increased sitting time, no possibilities to take a stroll, stress-eating and poor mental health also leads to the same consequences. If the Ukrainians do not seem to have the correspondences to such a phrase, the German

equivalent is “der Coronaspeck”. It is composed of two words – “die Corona” and “der Speck”, which can be translated into English as “Corona bacon” or “Corona fat” (Neuer Wortschatz, 2020). If “COVID-10” refers to weight one can get having no choice but to stay at home because of the symptoms the doctors or medical staff have detected, the Germans can apply this variant whilst discussing the weight they got after getting a habit of eating more than usual due to the work from home initiatives. The fact worth our attention is the number of jokes one can find on the net – “If I keep stress-eating at this level, the buttons on my shirt will start socially distancing from each other”).

There are several collocations and set expressions that have nothing in common with the English and German set expressions – one of the most widespread utterance on the Ukrainian social networking sites is “Atlant zatoryv hrechi” (Ukr. “Atlant bought some buckwheat”), which is a pun to the name of the famous book of Ayn Rand “Atlas Shrugged” (the twist is in Ukrainian the title of the novel sounds “Atlant rozpravyyv plechi” that creates a funny rhyme with the previous variations, created by the Internet-users) (Matsko). In such a way the individuals mock at the fact they had bought a strategic product and now feel safe – food the Ukrainians can not imagine their life without. In spite of the fact it is not always used in all the cases as the way how to let the others know one is infected, still, this status gained momentum on different digital Ukrainian platforms. The German web-users also have similar puns related to the food and dishes – one of the posts that became viral sounded “I’m ill, I’ve got the Wurst Käse scenario”. It is unusual that in this sentence two languages are mixed – the first part is written in English, meanwhile two German words “der Käse” (Eng. “cheese”) and “die Wurst” (Eng. “sausage”) are inserted (Duden, 2020). The author of the phrase did it on purpose as it sounds almost identical to the English “I’ve got the worst scenario” which does not have anything to do with bad or sad news – it highlights one has bought a large amount of products beforehand not to worry about anything.

Sometimes the expressions mentioned are so convoluted it is difficult to identify one is intended to report about the changes in his or her health outcomes. For examples, the English phrase “Never thought the big weekend can make me so sad” (Lawson, 2020) or the Ukrainian respond “It’s a matter of taste, perhaps, so can’t give you a comprehensive answer” (Matsko), where “big weekends” give a slight clue the days off do not make a person happy and “it’s a matter of taste” touches on the symptoms of COVID (namely, loss of taste and smell).

The interesting fact is that the posts about recovery are also accompanied by the expressions of the figurative language one sticks to in order to reach

the others out with good news. The semes “I have recovered” are replaced with the unusual “You’ve had your fun, Rona, but the party’s over” (Lawson, 2020) (the German correspondence sounds “Meine Corona-Partys beendet haben” (Duden, 2020), “2020 / 2021 is the strictest parent I’ve ever had but now I am”, “I’ve escaped my 2 weeks Corona prison” (Lawson, 2020).

The conducted scientific research allows to draw the following **conclusions**. The reconstruction of the semantic structure of lexical units with the nomination “COVID” enabled us to analyze the impact of the pandemic on the modern scientific paradigm of general linguistics, which manifests itself in the formation of new lexemes and idioms; in the change of semantics of already existing lexemes from secondary to primary nomination. The pandemic is also reflected in the new behavior of communicators. New rules of etiquette were formed and established. The quarantine

put native speakers into new conditions, which influenced not only the statuses in social networks, but also the least manifestation of situational humour types in official and business discourse, as well as the formation of neologisms and idioms. Real communicative boundaries have given rise to the introduction of euphemistic means and stylistic concepts of soft register to integrate the substitution of denotations correlated with the coronavirus. The article traces the realization of linguistic personality in the English, German and Ukrainian languages. The pandemic reflected not only our daily living patterns but the communication and behavior patterns as well left a footprint in the digital dimension.

The **prospect of further research** is to consider the implementation of “COVID” concept from another sociolinguistic perspective and make a comparative analysis of the same notions in the other languages.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лутовинова О. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград : Перемена, 2009. 476 с.
2. Мацько О. Досить шастати: чому мова не йде на карантин. *Weekend Today*. URL: https://projects.weekend.today/language_quarantine (last access 30.10.2021)
3. Bateman J. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Elsterwick: Insight Publications, 2008. 312 p.
4. Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Instituts für Deutsche Sprache. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. 2020. [New vocabulary about the corona pandemic]. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (last access 30.10.2021)
5. Digital 2020: Global digital overview. Hootsuite. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> (last access 27.10.2021).
6. Duden Wörterbuch Online. Neue Wörter durch Krise “Covid-19” bald im Duden? 2020. [New words due to the crisis “Covid-19” soon in the Duden?]. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/corona-duden-101.html> (last access 26.10.2021).
7. Kress G., T. van Leeuwen. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold Publication, 2001. 152 p.
8. Lawson R. Coronavirus has led to an explosion of new words and phrases – and that helps us cope. *The Conversation*, 2020. URL: <https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909> (last access 27.10.2021).
9. Shepherd J. *What is the Digital Era?* Berkley: University of California Press, 2004. 18 p.
10. Simpson J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 2011. 752 p.

REFERENCES

1. Lutovinova O. Lingvokulturologicheskiye harakteristiki virtualnogo diskursa [Linguo-culturological features of online discourse]. Volgograd : Peremena. 2009. 476 p. [in Russian].
2. Mats'ko O. Dostyt shaststy: chomu mova ne ide na karantyn. [Stop walking: the language is not on quarantine]. *Weekend Today*. URL: https://projects.weekend.today/language_quarantine (last access 30.10.2021) [in Ukrainian].
3. Bateman J. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Elsterwick: Insight Publications, 2008. 312 p.
4. Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Instituts für Deutsche Sprache. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. 2020. [New vocabulary about the corona pandemic]. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (last access 30.10.2021) [in German].
5. Digital 2020: Global digital overview. Hootsuite. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> (last access 27.10.2021).
6. Duden Wörterbuch Online. Neue Wörter durch Krise “Covid-19” bald im Duden? 2020. [New words due to the crisis “Covid-19” soon in the Duden?]. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/corona-duden-101.html> (last access 26.10.2021) [in German].
7. Kress G., T. van Leeuwen. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold Publication, 2001. 152 p.
8. Lawson R. Coronavirus has led to an explosion of new words and phrases – and that helps us cope. *The Conversation*, 2020. URL: <https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909> (last access 27.10.2021).
9. Shepherd J. *What is the Digital Era?* Berkley: University of California Press, 2004. 18 p.
10. Simpson J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 2011. 752 p.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-25>

Оксана МІРОШНИЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1634-4855

*старший викладач кафедри педагогіки та методик навчання української та іноземної мов
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) o.v.miroshnychenko@npu.edu.ua*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена питанням організації проектно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи й розкриттю змісту такого навчання. Обрана тема набуває все більшої актуальності в умовах пандемії, коли вже більше року студенти ЗВО навчаються дистанційно та за змішаною формою навчання. В основу дослідження покладено теоретико-методичні засади застосування проектних методів, проектно-технології, проектно-діяльності в системі навчання студентів вищої школи.

Необхідність упровадження проектно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів ЗВО обумовлена рекомендаціями МОН України щодо організації змішаного та дистанційного навчання з опорою на он-лайн платформи й Інтернет ресурси. Зміст оновленого Державного стандарту початкової освіти, вимоги до результатів навчання мовно-літературної освітньої галузі зумовили необхідність розробки тем і змісту проектно-орієнтованого навчання іноземної мови.

Використання проектів з іноземної мови дає змогу в умовах змішаного навчання застосувати знання й уміння майбутніх учителів, набуті при вивченні комплексу фахових дисциплін, інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Доцільність застосування проектно-орієнтованого навчання іноземної мови зумовлена необхідністю передавати знання, навчати набувати їх самостійно, уміти користуватися набутими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань, сформувати професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи.

У статті подано характеристику таких типів проектів: за методом і типом діяльності (інформаційно-дослідницькі, ігрові проекти, практико-орієнтовані, професійні), за змістовим аспектом проекту (літературно-творчі, іншомовні, природничо-наукові, культурологічні, рольові, ігрові, імітаційно-ділові), наведено приклад змістового наповнення проектів з іноземної мови. Результати проектів подаються у вигляді он-лайн презентацій, творчих робіт. Роль викладача в організації поетапних обговорень, презентації результатів і засобів упровадження їх у практику.

Ключові слова: *проект, проектна діяльність, проектно-орієнтоване навчання, іншомовна підготовка, майбутній учитель*

Oksana MIROSHNYCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1634-4855

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching Ukrainian
and Foreign Languages*

*National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) o.v.miroshnychenko@npu.edu.ua*

ORGANIZATION OF PROJECT-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the issue of organization of project-oriented foreign language teaching of future primary school teachers and disclosure of the content of such training. The chosen research topic reflects the growing urgency in the conditions of a pandemic, when for more than a year students study remotely and according to distance form of education. The research is based on the theoretical ideas and methodical ways of application the project methods, project technology, project activity in the system of education of high school students.

The need for the introduction of project-oriented foreign language teaching of high school students is due to the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the organization of mixed and distance learning based on online platforms and Internet resources. The content of the updated State Standard of Primary Education, the requirements for the results of language and literature education have made it necessary to develop the topics and content of project-oriented foreign language learning.

The use of foreign language projects allows in the conditions of mixed learning to apply the knowledge and skills of future teachers, acquired during the study of a complex of professional disciplines, to integrate them in the process of working on the project. The expediency of using project-oriented foreign language teaching is due to the need to transfer knowledge, learn to acquire them independently, be able to use the acquired knowledge to solve new cognitive and practical problems, to form the professional competence of future primary school teachers.

The article describes the following types of projects: by method and type of activity (Information-research, game projects, practice-oriented, professional), by the content aspect of the project (literary-creative, foreign language, natural-scientific, cultural, role-playing, imitation, business), an example of the content of foreign language projects is given. The results of projects are presented in the form of online presentations, creative works. The role of the teacher is to organize step-by-step discussions, presentation of results and means of their implementation in practice.

Key words: project, project activity, project-oriented education, foreign language training, future teacher.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови в умовах пандемії і світових тенденцій до використання дистанційного навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу як для викладачів, так і для студентів. Важливість організації якісного навчання майбутніх педагогів у складних умовах пандемії стимулює пошук більш ефективних форм і методів навчання з опорою на цифрові технології. Теоретичний і методичний аналіз вітчизняного та світового досвіду дав змогу виділити переваги методу проектів в освітніх системах різних країн. Рекомендації МОН України щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти із застосуванням технологій дистанційного навчання для вчителів іноземних мов передбачають корисні посилання для запровадження проектно-орієнтованого навчання. Організація навчання на основі проектно-орієнтованої діяльності студентів забезпечить підготовку майбутніх педагогів відповідно до державного стандарту, сформує соціально значимі знання й уміння, що найбільше відповідатимуть парадигмі сучасної освіти, дадуть змогу навчатися впродовж життя та реалізувати професійну діяльність.

Аналіз досліджень. У науковій літературі досить широко висвітлювалися поняття: «проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектна діяльність» у навчанні. Існують різні визначення цих понять, розроблена класифікація проектів, визначено їх позитивний вплив на учнів, етапи проведення проектів та умови організації проектно-орієнтованої діяльності, але відкритим залишається питання організації проектно-орієнтованого навчання майбутніх учителів за умов дистанційної освіти.

Проектна методика широко досліджувалася такими зарубіжними й вітчизняними науковцями: А. О. Власенко, І. А. Зимнею, Т. Е. Сахаровою, О. М. Моїсеєвою, В. В. Молчановою, Е. С. Полат, Ю. М. Жилиєвою, L.Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips. За думкою Є. С. Полат, проект – це об'єднана навчально-пізнавальна творча діяль-

ність учнів-партнерів, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату.

Відповідно до процесу вивчення іноземної мови, «проект – це діяльність учнів, під час якої розвиваються різні аспекти володіння мовою, тобто аудіювання, читання, писемне мовлення, діалогічне та монологічне мовлення інтегровано» (Рачева, 2003: 23).

Метод проектів – це спосіб досягнення практичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися практичним результатом (Жилиєва, 2012: 11). Проектний підхід – це система вимог до організації та змісту навчальної діяльності, для яких характерна свобода у виборі змісту, результатів, форм роботи й організації навчальної діяльності (Жилиєва, 2012: 11).

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ і методичних засад організації проектно-орієнтованого навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови в умовах дистанційної освіти, розробці прикладу проекту в ході іншомовної підготовки майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. В. В. Молчанова обґрунтовує раціональність упровадження методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи, вона наводить теоретичне обґрунтування етапів організації проектів і класифікацію їх різновидів. А. О. Власенко розкриває питання підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектно-орієнтованої діяльності в початковій школі, визначає метод проектів як один із сучасних активних методів навчання, вважає, «що, виконуючи проект, суб'єкт розвиває операції мислення, навички пошуку інформації, аналіз, прийняття рішення, уміння самостійної роботи й роботи в групах, навички застосування та поглиблення знань (Власенко, 2017: 34).

Проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти, є нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез). Переваги

методу проектів визначені та сформульовані педагогами ще на початку 20 рр. ХХ століття:

1. мотивує вивчення англійської мови, розвиває ініціативу учнів;
2. формує творчу особистість; покращує наполегливість у навчанні;
3. привчає до самостійної навчальної діяльності;
4. розвиває комунікативні навички використання іноземної мови;
5. розширює сферу інтересів, учить обмінюватися власними думками;
6. роль викладача-консультативна: спостерігач, координатор.

Метод проектів дає змогу найменш ресурсозатратним способом створити «природне середовище», тобто умови діяльності, максимально наближені до реальних, для формування мовленнєвих компетенцій. Під час роботи над проектом формується здатність вирішення проблем, за суттю проектування – самостійний вид діяльності (Додусенко, 2010: 25).

Використання проектів дає змогу в умовах змішаного навчання застосувати знання й уміння майбутніх учителів, набуті при вивченні комплексу фахових дисциплін на різних етапах навчання, інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Доцільність застосування проектів зумовлена:

а) необхідністю не стільки передавати знання, скільки навчити набувати їх самостійно, уміти користуватися набутими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;

б) актуальністю комунікативних навичок і вмій, тобто вмій працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця);

в) умінням користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, факти, уміти їх аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки (Квітка, 2006: 21).

В Українському педагогічному словнику наводиться визначення, згідно з яким метод проектів є організацією навчання, «за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів». Характерні ознаки проектно-орієнтованого змішаного навчання:

– розв’язання навчальної проблеми, використання різноманітних методів/засобів навчання, інтегрування знань і вмій із фахових дисциплін;

– наявність практичних результатів виконання проекту;

– використання нових ІТ платформ, он-лайн ресурсів, сукупності інноваційних дослідницьких, творчих методів, прийомів, засобів;

– творча діяльність, індивідуальна форма представлення матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок (І. А. Зимня);

– орієнтування студента на актуалізацію наявних знань і набуття нових для активного включення в діяльність соціокультурного середовища;

– інтеграція фактичних знань і набуття нових шляхом самоосвіти.

Основу проектно-орієнтованого навчання становить активна самостійна, індивідуальна, практична діяльність студентів. Метод проектів удосконалює розвиток наукового мислення, формує креативність, сприяє формуванню професійної компетенції майбутнього вчителя. Організація проектно-орієнтованого навчання майбутнього вчителя початкової школи передбачає розробку тематики проектів при вивченні циклу «загальна підготовка»: столиці світу, культурні традиції, здоровий спосіб життя, національний одяг, здорова їжа, тематика проектів циклу «професійна підготовка»: Approaches to teach speaking skills of primary school children. Give an abstract of the lesson about “Daily Routine” or “My Day”. Наведемо тематику проектів:

1. Formation of Phonetic competence of junior schoolchildren during English lessons. Teaching consonant sounds.

2. Formation of Phonetic competence of junior schoolchildren during English lessons. Teaching vowel sounds.

3. Formation of Phonetic competence of junior schoolchildren during English lessons. Teaching difficult sounds.

4. Communicative techniques. Illustrate your classroom activities (topic: Friends).

5. Teaching Foreign Language speaking skills with the help of English Fairy tales.

6. Teaching Pronunciation with the help of Children’s English literature.

7. Teaching communicative methods. Give some examples how to enrich the vocabulary by means of communicative methods.

8. Illustrate the ways to memorize the words. How to improve the memory of primary school children with communicative teaching (Topic: Weather).

9. Techniques for teaching pronunciation (offer tongue-twisters with-t-th-sh-ch).

10. How to organize the Communicative Game. Topic: Family.

11. Teaching vocabulary to primary school children. Adjectives.

Упровадження проектів у навчальний процес відбувається під час вивчення дисциплін

«Іноземна мова», «Іноземна мова фахового спрямування», передбачає такі етапи: ознайомлення студентів із темою проекту, вивчення лексичного та граматичного матеріалу, мотивація пошукової діяльності, збирання матеріалу, фотографії, опитування, інтерв'ю, порівняльні таблиці, схеми, обговорення й розподіл по групах, опрацювання та визначення ключових тем, розробка мультимедійної презентації.

Науковці визначають етапи написання науково-дослідницького проекту:

1. Підготовчий етап: визначення термінів розробки; планування етапів і видів контролю; попередній аналіз зібраної інформації та матеріалів.

2. Визначення актуальної та практично-спрямованої теми проекту: обґрунтування актуальності вибраної тематики; оголошення умов роботи в групах; визначення змісту етапів написання проекту; розподіл обов'язків.

3. Дослідження за обраною темою: збір інформації; опрацювання різних англомовних джерел і їх аналіз, розробка словника.

4. Усна презентація попередніх результатів дослідження: групові доповіді; обговорення поданих доповідей; підведення підсумків.

5. Написання проекту: узгодження формату проекту з планом; остаточне закінчення роботи над проектом; редагування змісту і структури.

6. Мультимедійна презентація проекту: обговорення й оцінювання.

Необхідно визначити основні вимоги до організації проектів під час навчання іноземної мови майбутніх педагогів:

1) тематика проектів має бути актуальною, професійно спрямованою, відповідати навчальній і робочій програмі, спиратися на інтегровані змістові лінії, формувати дослідницькі навички;

2) робота над проектом має формувати ключові компетентності, які визначені в базовому стандарті початкової освіти; іншомовна підготовка має практичний, професійно орієнтований характер.

Розділяють такі типи проектів за методом і типом діяльності (інформаційно-дослідницькі, ігрові проекти, практико-орієнтовані), за змістовим аспектом проекту (літературно-творчі, іншомовні, природничо-наукові, культурологічні, рольові, ігрові, імітаційно-ділові).

Дослідницькі проекти потребують добре продуманої структури, позначених цілей, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продумання методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження, мають відповідну структуру: визна-

чення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, позначення джерел інформації, висунення гіпотез розв'язання проблеми й намічення шляхів її розв'язання, висновки (Ізбаш, 2007: 273).

Творчі проекти не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати й форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібний сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети (Жиляєва, 2012).

Ігрові проекти – учасники отримують визначені викладачем ролі, обумовлені навчальним змістом і комунікативним характером проекту. Це можуть бути літературні персонажі, реальні персонажі, імітуються їхні соціальні й ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями.

Інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна визначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі електронні, інтерв'ю, анкетування) та обробки інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення з фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, фільм); он-лайн презентація.

Практико-орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено із самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функції кожного з них.

Наведемо приклад дидактичних матеріалів організації практико-орієнтованого проекту іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та іноземної мови на тему «Having a Best Friend». Зміст таблиць практико-орієнтованого проекту розроблено відповідно до навчальної програми.

Висновки. Таким чином, у ході проектно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи за умов змішаного

Useful appearance phrasal verbs for debate and discussion in English

Phrasal verbs	Meaning	Example
Dress up	to put on clothes that make you look like someone else	She is going on a date today. So she is dressing up for her boyfriend.
Slim down	to lose weight	My friend is a bit chubby and I suggest him to slim down a bit.
Put on weight	become fatter (or thinner)	She eats a lot of sweets recently and I suggest that she put weight.
Show off	boastfully display one's abilities or accomplishments	She is always showing off to his group mates.
Work out	have a good or specified result	If you work out every day, you will look younger and healthier

Useful appearance idiomatic expressions for debate and discussion in English

Idioms	Meaning	Example
Spring chicken	A young or youthful person	My friend is totally spring-chicken.
All fur coat and no knickers	Having a superficially positive appearance that is belied by the reality.	His new girlfriend is all fur coat and no knickers I'll shocked.
Put one's face on	To apply make up to one's face. Especially said by or of a woman.	When I put my face on feel more attractive.
Dead ringer	A person or thing that bears a strong resemblance to someone or something else	She's just dead ringer, nothing special about her

Character

Useful Character phrasal verbs for debate and discussion in English

Phrasal verbs	Meaning	Example
Cheer up	is often used to encourage other people to have a more positive attitude	Cheer up – you'll do better next time!
Lash out at	someone suddenly and unexpectedly speaks to you in an angry way	My best friend always lashes out at people when she's under a lot of stress.
Crack up	suddenly start laughing	The whole class cracked up when the teacher spilled her coffee all over her desk

навчання вирішуються такі завдання: забезпечується розвиток професійно-орієнтованих іншомовних комунікативних навичок, формуються навички командної роботи, навички критичного мислення, відбувається розвиток дослідницьких умінь, покращуються навички роботи з он-лайн ресурсами (ISL Collective, Quizlet, Puzzle-English, EngVid) для розвитку іншомовних компетентностей. Організація проектно-орієнтованого навчання майбутніх учителів початкової школи

та іноземної мови в дистанційній формі реалізує компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі, має низку переваг для активної іншомовної підготовки, конкретний результат. Під час використання проектів формуються ключові іншомовні компетентності, розвиваються пізнавальні навички, уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, професійні вміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власенко А. О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / УДПУ імені Павла Тичини. Умань, 2017. 231 с.
2. Додусенко Н. О. Проектна діяльність. Харків : Освіта, 2010. 224 с.
3. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : науково-методичний посібник / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару, Л. Л. Хоружа ; за ред. А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 208 с.
4. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мелітопольський держ. пед. університет. Мелітополь, 2007. 290 с.
5. Квітка О. Роль учителя в проектній діяльності учнів. *Рідна школа*. 2006. № 12. С. 20–24.
6. Рачева С. С. Метод проектів на уроках англійського мови в молодшій школі. *Іностранные языки в школе*. 2003. № 8. С. 21–29.

7. Жилияєва Ю. М. Застосування методу проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ЖДУ імені І. Франка. Житомир, 2012. 179 с.

REFERENCES

1. Vlasenko A.O. (2017) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do proektnoi diialnosti v pochatkovii shkoli. [Preparation of future foreign language teachers for project activities in primary school] Dys. na zdobuttia naukovooho st. kand.ped.nauk: 13.00.04, UDPU imeni Pavla Tychyny, Uman [in Ukrainian].
2. Dodusenko N.O. (2010)Proektna diialnist. Kharkiv: Osvita [Project activity] [in Ukrainian].
3. Zabrodska L.M., Onopriienko O.V., Tymbalaru A.D., Khoruzha L.L. (2007) Informatsiino-metodychne zabezpechennia proektno-tehnolohichnoi dialnosti vchytelia: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Information and methodological support of design and technological activities of the teacher: Scientific and methodical manual], Kharkiv: Vyd.hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
4. Izbash S.S. (2007) Proektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu: dys. kand.ped.nauk [Project activity as a factor of social and professional adaptation of students of Pedagogical University]: 13.00.04. ,Melitopolskyi derzh.ped.universytet, Melitopol, 290 [in Ukrainian].
5. Kvitka O. (2006)Rol uchytelia v proektnii diialnosti uchniv [The Role of the teacher in the project activities of students], zh. "Ridna shkola", № 12.
6. Racheva S.S. (2003) Metod proektov na urokakh anglijskogo yazyka v mladshej shkole [Method of projects in English lessons in Elementary School], Foreign languages at school issue, № 8, s. 21–29 [in Russian].
7. Zhyliaieva Y.M. (2012) Zastosuvannia metodu proektiv u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Application of the project method in professional and pedagogical training of future Foreign language teachers]: dys. kand.ped.nauk: 13.00.04., ZhDU imeni I. Franka, Zhytomyr [in Ukrainian].

УДК 374

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-26>

Юлія МОГИЛЬНА,

orcid.org/0000-0003-3144-3392

*аспірант кафедри професійної, початкової та дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені*

Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) 4499.yuliaa@gmail.com

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Школа – важливий етап у розвитку людини, не лише розумового, а й особистісного.

Формування всебічно розвинутої, цілеспрямованої, конкурентоспроможної, замотивованої, професійно орієнтованої особистості є гострим питанням для сучасної системи освіти України. У статті проаналізовано неформальну освіту як можливий шлях для формування соціуму майбутнього в Україні.

З'ясовано, що творчі та психологічні складники особистості неможливо розвивати шляхом шкільної освіти або навіть проведення неформальних освітніх заходів у рамках школи. Під час дослідження також виділено важливу психологічно особливість дітей, у тому числі підлітків: для них важливо бути поза школою, потрапити в новий колектив, бажано однокласників, знайти та проявити себе. Окрім того, діти – це сучасність. Школи не встигають за розвитком суспільства, а ось неформальна освіта через відсутність жорстких державних рамок є динамічною. Це мотивує дітей до навчання, приваблює їх, допомагає розвивати їхню особистість.

У статті наведено аналіз цілей, які ставить перед школою концепція НУШ. Але через низьку динаміку розвитку шкільних учителів, недостатню роботу з ними концепція НУШ стає складною для реалізації, особливо та її частина, яка забезпечує розвиток особистісних якостей учнів шкіл. Доведено можливість досягнення цих цілей більш актуальним і простим шляхом – розвитком неформальної освіти.

Доведено, що неформальна, позашкільна освіта є актуальною для батьків в Україні. Також шляхом порівняльного аналізу наведено низку особливостей і переваг неформальної освіти, які роблять її обов'язковою для досягнення високого рівня соціуму країни.

Виявлено, що більшість дітей не є учасниками неформальної освіти через брак позашкільних освітніх установ або високу вартість, а більша частина тих, що є учасниками, відвідує комунальні заклади.

Запропоновано розвивати неформальну освіту в Україні на державному рівні.

Ключові слова: *неформальна освіта, позашкільна освіта, школа, розвиток особистості.*

Yuliia MOHYLNA,

orcid.org/0000-0003-3144-3392

*Graduate Student at the Department of Professional, Primary and Preschool Education
Kharkiv National Pedagogical University after G. S. Skovoroda
(Kharkiv, Ukraine) 4499.yuliaa@gmail.com*

ACTUALITY OF DEVELOPMENT OF NON-FORMAL EDUCATION OF PUPILS IN UKRAINE

School is an important stage in human development, not only mental but also personal.

The formation of a comprehensively developed, purposeful, competitive, motivated, professionally oriented personality is an acute issue for the modern education system of Ukraine. The article analyzes non-formal education as a possible way to shape the society of the future in Ukraine.

It was found that the creative and psychological components of personality can not be developed through school education, or even informal educational activities within the school. The study also highlighted an important psychological feature of children, including teenagers – it is important for them to be out of school, get into a new team, preferably like-minded, find and express themselves. In addition, children are modern. Schools do not keep up with the development of society, but non-formal education, due to the lack of a strict state framework, is dynamic. It motivates children to learn, makes them to be interested in studying, helps to develop their personality.

The article presents an analysis of the goals set for the school by the concept of New Ukrainian School (NUS). But due to the low dynamics of development of school teachers, insufficient work with them, the concept of NUS becomes difficult to implement, especially, and its part, which ensures the development of personal qualities of school students. The possibility of achieving these goals in a more relevant and simple way – the development of non-formal education – is proved.

It is proved that non-formal, out-of-school education is relevant for parents in Ukraine. Also, a comparative analysis shows a number of features and benefits of non-formal education, which make it mandatory to achieve a high level of society.

It was found that most children do not participate in non-formal education due to the lack of out-of-school educational institutions or high cost, and most of those who do participate in public institutions.

It is proposed to develop non-formal education in Ukraine at the state level.

Key words: *non-formal education, out-of-school education, school, personality development.*

Постановка проблеми. У 2020 році у світовому рейтингу соціального розвитку Social Progress Index серед 163 країн Україна зайняла 63 місце.

Якість життя населення країни залежить від особистісного розвитку кожного громадянина. Найважливішим часом у формуванні особистості є час, що припадає на шкільні роки.

В умовах швидкого розвитку сучасності, зміни соціальних потреб, через свою невідповідність їм формальна освіта починає відходити на другий план. Це можна виправити шляхом її реформування, але формальна, особливо шкільна, освіта не здатна реалізувати ті освітні, особливо виховні, цілі, які перед нею ставлять. Тому важливо розвивати додаткові ланки освіти, у тому числі неформальну, яка здатна йти в ногу із сучасністю, задовольняти потреби населення, заповнювати пробіли шкільної освіти.

Аналіз досліджень. Сьогодні неформальна освіта в Україні набуває стрімкого розвитку, що викликає необхідність її дослідження та наукового обґрунтування. Низка науковців розглядає неформальну освіту як обов'язкову умову реалізації неперервної освіти: Н. Верхоглядова, В. Давидова, Ю. Деркач, М. Лещенко. Дослідження в галузі організації позашкільної освіти шляхом неформального підходу в працях висвітлюють Т. Кристопчук, В. Стрижалковська, І. Яковлєва. Також неформальна освіта стала предметом вивчення таких науковців: М. Ахмед, Н. Василенко, С. Вершловського, А. Гончарук, В. Давидова, П. Джарвіс, Р. Колишко, П. Кумбс, О. Лазаренко, О. Макареня, А. Мітіна, Н. Терьохіна, О. Шапочкіна.

Мета статті – розкрити актуальність неформальної освіти школярів України, довести необхідність її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Хоча й деякими науковцями неформальна освіта вважається історично старшою, ніж формальна, активного розвитку у світовій системі освіти вона набуває лише останні десятиріччя. Через її новітність існує безліч визначень терміна «неформальна освіта», кожен науковець трактує його згідно зі своїми дослідженнями та досвідом. Але для розкриття розуміння терміна нами обрано таке визначення – процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ і державних інституцій (Павлик, 2014: 122).

Ще одне визначення терміна «неформальна освіта» надано Радою Європи та Європейською комісією, згідно з яким це будь-яка, організована

поза формальною освітою освітня діяльність, яка доповнює формальну освіту, забезпечує засвоєння тих умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина. Окрім того, це діяльність, яка має певну структуру, часові рамки та мету, тобто вона є організованою. Таке визначення неформальної освіти вже розкриває її актуальність для вітчизняної освіти, адже сучасні державні школи України не мають на меті сформувати соціально активну, розвинуту особистість, яка готова до дорослого життя, взаємин у колективі, яка стане свідомим і патріотичним громадянином своєї країни.

Неформальна освіта має низку відмінностей від формальної, що робить її окремим компонентом освітнього процесу (Астемірова, 2015: 15):

1. Мета неформальної освіти – приріст освітнього потенціалу суб'єкта, а бажаний результат – удосконалення навичок, що вже існують, задоволення особистісних потреб.

Тобто ми не можемо казати, що неформальна освіта повинна замінити формальну, вона є доповнювальною.

2. Суб'єктами, які організують педагогічний процес, є спеціалісти педагогічного й непедагогічного профілю.

Водночас у формальному освітньому процесі беруть участь лише кваліфіковані педагоги. Це є дуже важливою особливістю. Уявимо, що організовано курси з особистісного розвитку для старшокласників. Вони будуть містити такі теми, як тайм-менеджмент, ораторська майстерність тощо. Чи може шкільний учитель викладати їх? Якщо він не займався своїм розвитком, не вивчав літературу із зазначених тем, не брав участі в подібних курсах – ні. І педагогічна освіта не допоможе йому в цьому питанні, адже при підготовці майбутнього вчителя розвитку його особистості не приділяється увага. Й ось тут компетентний фахівець, не маючи педагогічної освіти, але володіючи необхідними навичками, зможе якісно провести курси та допомогти дітям опанувати навички саморозвитку.

3. Неформальна освіта має певну незалежність від органів керування освітою.

Це дає можливість швидкого реагування освітнього процесу на потреби громадян, зміни тенденцій, появу нових проблем суспільства. Формальна освіта не має таких можливостей, адже бюрократична система є сталою, упровадження будь-яких інновацій займає велику кількість часу. Реформування на законодавчому рівні займають роки. Поки проходить реформа, настає час увести нову. Так як навчання педагогів працювати в

новітніх умовах приділяється недостатньо уваги, деякі реформування відбуваються лише на папері, а в реальному житті діє «Стара школа».

Тобто ми бачимо, що неформальна освіта має такі властивості, яких не має формальна. Це робить її невід'ємним складником цілісного процесу освіти й виховання, який має на меті формування освіченої, розвинутої, замотивованої, впевненої в собі особистості.

Згідно з концепцією НУШ, метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (МОН, 2016: Концепція НУШ).

Така мета зачіпає всі компоненти психологічної теорії особистості, а саме:

1. Структуру особистості, її характеристики, здатність до формування певної поведінки.
2. Мотивацію особистості.
3. Розвиток особистості в онтогенезі.
4. Психопатології та норми здорової особистості (Скрипченко, 2014: 215).

Але досягти такої мети в умовах лише шкільної освіти неможливо, адже саме неформальна освіта виводить навчальний процес за межі звичного клімату, освітнього простору. Це приваблює молодь, дає змогу знайти коло однодумців, підвищити рівень соціалізації. У неформальному колективі психологічне середовище для спілкування є більш сприятливим, що допомагає дітям входити в колектив. У реаліях школи під час початкового навчання в класі формується певна ієрархія, у якій дитина займає ту чи іншу позицію. Вийти із цієї позиції буде дуже складно, особливо психологічно вразливому підлітку. Так, дитина, що має погане становище в шкільному колективі, завдяки неформальній групі може покращити свій психологічний стан, розкритися, знайти приховані таланти.

Окрім того, кожна особистість, а особливо підліток, знаходиться в стані внутрішньої боротьби між прагненням до індивідуальності, проявом себе та соціальними нормами, які є обмежувальним фактором для індивідуальних якостей особистості. Таки стан викликає дискомфорт, тому для душевної рівноваги повинен бути знайдений баланс між індивідуальним і соціальним. Саме неформальна освіта, завдяки атмосфері комунікації без жорстких рамок і чіткого розділення ролей щодо суб'єктів навчання та виховання є помічником у

пошуку цього балансу, вона дає можливість розкриватися індивідуальності шляхом комунікації з іншими учасниками освітнього або виховного процесу. Тобто неформальна освіта здатна забезпечити індивідуалізацію особистості шляхом її соціалізації, що є недосяжним для формальної освіти, особливо шкільної системи (Павлик, 2017: 24).

Неформальна освіта – добровільна, формальна – обов'язкова. Звісно, і взаємини в цьому становищі будуть різними. Навіть якщо ми кажемо про гурток у рамках класу або школи, дитина залишається в тому самому колективі, з тими ж учителями. Психологічне відношення обов'язковості, примусовості залишається. Таке ставлення учня до занять немов «убиває» його творчість. Неформальна освіта тому й неформальна, що виходить за рамки формальності. Намагатися досягти цілі неформальної освіти шляхом формальної – помилка.

Окрім того, в освітньому процесі неформальних організацій дуже важливою є різноманітність форм і методів навчання, практична частина, інтерактивні методи, тобто учень стає активним учасником навчального процесу. Це саме те, чого так не вистачає школі, – практики. Брак коштів, бажання вчителя, можливостей його творчого польоту, адже він ставиться в жорсткі рамки навчальної програми МОН, що не дає школярам активності. Навчальний процес – дошка, зошит, підручник. Чи можливо таким чином досягти цілі НУШ шляхом лише реформування шкільної програми? Ні. Теоретичний матеріал – основний складник шкільної програми. Тоді як у неформальних установах навчання орієнтується на життєвий, професійний, емоційний досвід учасників. Тобто таке навчання є емпатичним і таким чином більш ефективно засвоюється, адже знання, що закріплені емоціями, є більш стійкими.

Таким чином, реформування формальної освіти без розвитку неформальної немає сенсу (Павлик, 2017: 12).

У 2018 році директором інклюзивної та позашкільної освіти Міністерства освіти та науки України проведено опитування серед 1005 респондентів щодо послуг позашкільної освіти. У ході опитування отримано такі результати (Биковська, 2018: 25):

1. 98,2% опитуваних вважають позашкільну освіту важливим складником у всебічному розвитку особистості дитини.

2. 89,5% здобувають позашкільну освіту, але з них лише 9,8% у закладах середньої освіти.

Ми бачимо, що неформальна освіта дітей є важливою для українських батьків, але та неформальна освіта, яка знаходиться за рамками школи.



Рис. 1. Результат опитування батьків стосовно причин, через які їхні діти не здобувають позашкільну освіту

Варто зауважити, що 58,3% здобувають цю освіту в комунальних закладах. Країні є куди розвиватися, батьки зацікавлені в розвитку своєї дитини.

Статистичні дані про опитування батьків, чії діти не здобувають позашкільну освіту, представлено на рис. 1.

Таким чином, позашкільна, неформальна освіта є актуальною в житті українців. Діти, що її позбавлені, здебільшого мають географічні або економічні причини. Але немає таких батьків, які

вважають достатньою шкільну освіту для розвитку своєї дитини.

Висновки. Отже, аналіз сутності й особливостей неформальної освіти доводить, що вона є актуальною для України сьогодні. Низький рівень економіки та соціального розвитку країни – результат недосконалої освіти дітей. Саме шляхом розвитку неформальної освіти школярів, майбутнього країни, можна змінити становище й підвищити рівень життя населення.

Здобувати позашкільну освіту дітям заважає брак спеціальних установ і коштів. Саме тому державі варто спрямувати зусилля на створення організацій з неформальної освіти.

Також важливо актуалізувати увагу підлітків на важливість розвитку особистісних якостей, адже саме цей прошарок населення є психологічно найбільш вразливим і більше за інших потребує колективізації, пошуку себе, розвитку своїх можливостей.

Неформальна освіта як складник, що доповнює формальну освіту, здатна виховати гідну націю, яка наповнена цілеспрямованими, грамотними, зорієнтованими та замотивованими громадянами-патріотами своєї країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Павлик Н. П. Неформальна освіта. Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект : монографія. Житомир : Волинь, 2014. С. 120–124.
2. Астемірова О. Н. Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС. *Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов*. 2015. С. 12–20.
3. МОН. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія : підручник. Київ : Каравела, 2014. 464 с.
5. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навчальний посібник. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 164 с.
6. Биковська О. В. Стратегія розвитку позашкільної освіти. *Electronic National Pedagogical Dragomanov University Repository*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23320/Stratehiia%20Rozvytku%20Pozashkilnoi%20Osvity.pdf;jsessionid=F0C2262881AE94BFC6BC9B543CA2EB03?sequence=1>.

REFERENCES

1. Pavlyk N. P. Neformalna osvita. Entsyclopediia prav liudyny: sotsialno-pedahohichniyi aspect [Non-formal education. Encyclopedia of human rights: socio-pedagogical aspect] : monograph. Zhytomyr: Volyn, 2014. S. 120–124 [in Ukrainian].
2. Astemirova O. N. Protsess nepreryivnogo obrazovaniya kak faktor uspešnosti professionalnoy samorealizatsii pedagoga pri vnedrenii FGOS. [The process of continuing education as a factor in the success of professional self-realization of the teacher in the implementation of GEF.] *Psychological support of safety of educational environment of school in the conditions of introduction of new educational and professional standards*. 2015. S. 12–20 [in Ukrainian].
3. МОН. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly. [The concept of the new Ukrainian school]. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Skrypchenko O. V., Dolynska L. V., Ohorodniichuk Z. V. Zahalna psykholohiia [General Psychology]: textbook. Kyiv: Karavela, 2014. 464 p. [in Ukrainian].
5. Pavlyk N. P. Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi [Theory and practice of organizing non-formal education of youth]: textbook Zhytomyr: ZhSU. Iv. Franka, 2017. 164 p. [in Ukrainian].
6. Bykovska O. V. Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity. [Extracurricular education development strategy] *Electronic National Pedagogical Dragomanov University Repository*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23320/Stratehiia%20Rozvytku%20Pozashkilnoi%20Osvity.pdf;jsessionid=F0C2262881AE94BFC6BC9B543CA2EB03?sequence=1> [in Ukrainian].

УДК 373. 211.24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-27>

Олена МОНКЕ,

orcid.org/0000-0001-5091-8301

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *monkeolena@ukr.net*

Юлія САЛТАНОВА,

orcid.org/0000-0002-4421-4508

магістрант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *usalтанoff@gmail.com*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

У статті представлено проблему формування взаємин дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. Останні десятиліття в усьому світі розгортається громадський рух на захист дитячої гри. Так, з метою захисту й реалізації права дитини на гру як фундаментального права людини створена ІРА (International Play Association). Велику роль має керівництво грою, тобто фасилітація гри, як мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру. Вхід в ігрові взаємини з дітьми через міжособистісне спілкування є найважливішим шляхом впливу дорослого на розвиток дітей у процесі гри. У статті висвітлено педагогічні умови формування взаємин дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. Феномен «гра» розуміється як провідна діяльність дитини дошкільного віку. Оскільки для гри властива уявна ситуація, то можна стверджувати, що ігрова діяльність дитини визначає її подальший психічний розвиток. Ігрова діяльність є соціальною практикою дитини, її реальним життям у суспільстві однолітків. Тому для дошкільної освіти важливою є проблема використання гри в усебічному вихованні, зокрема в моральному вихованні особистості. У загальному сенсі ігрова діяльність виконує низку функцій, а саме: розважальну; комунікативну; самореалізаційну; ігротерапевтичну; діагностичну; корекційну; міжнаціональної комунікаційної; соціалізаційну. Педагоги і психологи виокремлюють такі функції гри: орієнтаційну; корегувальну; замісну; розвивальну; терапевтичну. Соціально-психологічні й педагогічні функції гри є провідною ланкою в процесі формування особистості дитини дошкільного віку. Сюжетно-рольові ігри – це ігри, які придумують самі діти, це своєрідна арифметика соціальних відносин. У статті представлено погляди педагогів і психологів на сюжетно-рольову гру крізь призму її виховних функцій. Указано, що в процесі ігрової діяльності відбувається суттєва перебудова поведінки дитини: вона стає довільною, тобто такою, яка здійснюється відповідно до зразка й контролюється через зіставлення зі зразком як еталоном. Рольова поведінка в грі як складний організований процес вимагає своєрідного роздвоєння, тобто рефлексії. Проаналізовано зміст сюжетно-рольової гри в різних вікових групах. Представлено сутність керівництва сюжетно-рольовою грою, визначено педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню взаємин дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільники, сюжетно-рольова гра, взаємини, керівництво грою, фасилітація.

Olena MONKE,

orcid.org/0000-0001-5091-8301,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) *monkeolena@ukr.net*

Yulia SALTANOVA,

orcid.org/0000-0002-4421-4508

Master's student at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
State University "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
(Odesa, Ukraine) *usalтанoff@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF PLOT-ROLE PLAY

The article presents the problem of forming relationships of preschool children by means of role-playing games. In recent decades, a public movement in defense of children's play has been unfolding around the world. Thus, the

International Play Association was established to protect and realize the child's right to play as a fundamental human right. In this sense, the game management plays an important role, ie the facilitation of the game, as an art and science of involving preschool children in learning through play. Entering into a playful relationship with children through interpersonal communication is the most important way for an adult to influence children's development during play. The article highlights the pedagogical conditions for the formation of relationships of older preschool children by means of plot-role play. The phenomenon of "play" is understood as the leading activity of a preschool child. Since the game is characterized by an imaginary situation, it can be argued that the child's play activities determine its further mental development. Play activities are a real social practice of a child, his real life in the society of peers. Therefore, for preschool education there is an importance of using the game in comprehensive education, in particular in the moral education of the individual. In the general sense, game activity performs a number of functions, namely: entertainment; communicative; self-realization; game therapy; diagnostic; corrections; interethnic communication; socialization. Educators and psychologists distinguish the following functions of the game: orientation; corrective; substitute; developmental; therapeutic. Socio-psychological and pedagogical functions of the game are a leading link in the process of forming the personality of a preschool child. Plot-role games are games that children come up with themselves, they are a kind of arithmetic of social relations. The article presents the views of teachers and psychologists on the plot-role function through the prism of its educational functions. It is indicated that in the process of play there is a significant restructuring of the child's behavior – it becomes arbitrary, ie one that is carried out in accordance with the sample and controlled through comparison with the sample as a reference. Role behavior in the game, as a complex organized process, requires a kind of bifurcation, ie reflection. The content role-playing game in different age groups is analyzed. The essence of the management of role-playing game is analyzed and the pedagogical conditions which promote effective formation of relations of children of senior preschool age are defined.

Key words: preschoolers, role-playing game, relationships, game management, facilitation.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає передусім у глобальному розумінні особливого статусу гри в системі діяльності людини. Гра, так само як і праця та навчання, є одним із основних видів діяльності людини, життєствердним феноменом людського існування.

Останні десятиліття в усьому світі розгортається громадський рух на захист дитячої гри. Ще в 1961 році в Європі була заснована неурядова міжнародна асоціація підтримки гри – ІРА (International Play Association). Метою ІРА є захист і реалізація права дитини на гру як фундаментальне право людини. Діяльність ІРА спрямована на підтримку цінності дитячої гри, створення сприятливих умов для ігрової діяльності як природного середовища розвитку та навчання дітей дошкільного віку. У цьому сенсі велику роль має фасилітація гри як мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру. Фасилітація, тобто керівництво грою, досягає своєї мети, якщо стиль спілкування дорослого з дітьми відповідає стилю ігрового спілкування одне з одним. Вхід в ігрові взаємини з дітьми через міжособистісне спілкування є найважливішим шляхом впливу дорослого на розвиток дітей у процесі гри.

Аналіз досліджень. Проблемі гри та ігрової діяльності присвячено чимало досліджень українських і зарубіжних учених у галузі педагогіки і психології (Л. Артемова, Л. Виготський, О. Гріднєва, К. Гросс, Л. Ельконін, О. Запорожець, М. Рубінштейн, Г. Спенсер, Г. Тарасенко та ін.). Сучасні дослідження психолого-педагогічних наук репрезентують гру як провідну діяльність дитини дошкільного віку. Стосовно розвитку взаємин у процесі гри, зокрема сюжетно-рольової

гри, то більшість сучасних дослідників дитячої гри (Н. Гавриш, Н. Михайленко, Д. Менджерницька, Н. Короткова, К. Щербакова) переконана, що її потенціал може бути реалізований лише за умови ефективного її спрямування дорослими.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов формування взаємин дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній науці феномен «гра» розуміється як провідна діяльність дитини дошкільного віку, її праця, її життя. Оскільки для гри властива уявна ситуація, то можна стверджувати, що ігрова діяльність дитини визначає її подальший психічний розвиток. Будь-яка гра є найдоступнішим для дітей видом діяльності. Вона є специфічним способом переробки вражень, знань, отриманих із навколишнього світу. Саме тому сьогодні приділяється пильна увага проблемам дитячої гри.

На думку Карла Гросса, гра є «несвідомою підготовкою молодого організму до життя ..., а джерелом ігри є інстинкти, тобто біологічні механізми» (Гросс, 1906: 41). Усі особливості мислення та уяви дитини, її емоційність та активність яскраво проявляються в грі. Саме тут надзвичайно розвивається потреба дитини в спілкуванні.

Гра, як пише Г. Селевко, – це «вид діяльності в умовних ситуаціях, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоуправління поведінкою» (Селевко, 2006: 314).

Щодо ігрової діяльності, то, на думку В. Ізгаршевої, вона є «справжньою соціальною практикою дитини, її реальним життям у товаристві однолітків» (Ізгаршева, 1987: 54). З огляду на це, актуаль-

ною для дошкільної освіти є проблема використання гри в усебічному вихованні, зокрема в моральному вихованні особистості (Ізгаршева, 1987: 54–70). Тут важливо вказати функції, які виконує гра стосовно психолого-педагогічного впливу на дитину.

У загальному сенсі ігрова діяльність виконує низку *функцій*, а саме: розважальну; комунікативну; самореалізаційну; ігротерапевтичну; діагностичну; корекційну; міжнаціональну комунікаційну; соціалізаційну (Савенков, 2020: 29). Педагоги і психологи виокремлюють такі *функції* гри: *орієнтаційну* – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на дотримання певних норм поведінки в житті соціуму, придбання певних умінь і навичок, духовних цінностей; *корегувальну*, яка змінює свідомість дитини стосовно її поведінки, тобто дитина в грі намагається ніби вивисуватися над рівнем своєї звичайної поведінки; *замісну*, коли властивості речей зберігаються, але їх значення екстраполюється, тобто центральним моментом є думка; *розвивальну*, коли через гру в дітях розвиваються всі психічні найважливіші процеси; *терапевтичну*, що застосовується для корекції різних відхилень у поведінці дітей (Савенков, 2020: 42).

Як бачимо, соціально-психологічні й педагогічні функції гри є провідною ланкою в процесі формування особистості дитини дошкільного віку. Особливою формою організації життєдіяльності дитини дошкільного віку, в умовах якої дорослий через застосування різних методів формує особистість дитини, є сюжетно-рольова гра. При цьому вихователь керується вищезазначеними функціями в процесі суспільної спрямованості дитини через гру.

Сюжетно-рольові ігри – це ігри, які придумують самі діти. У сюжетно-рольових іграх відображаються знання, враження, уявлення дитини про навколишній світ. Тут відтворюються соціальні відносини. Кожна дитина здатна не тільки відобразити навколишнє життя, а й перебудувати його, створюючи бажане майбутнє. Як зазначав Л. Виготський, «гра дитини є не просто спогад про пережите, а й творче перетворення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам і потягам самої дитини» (Выготский, 1966: 62–68).

Д. Ельконін визначав *сюжетно-рольову гру* як «діяльність, у якій діти беруть на себе ролі (функції) дорослих, в узагальненій формі в спеціально створюваних ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і стосунків між ними... Для цих умов характерне використання різноманітних ігрових предметів, що заміщують справжні предмети діяльності дорослих» (Эльконин, 2009: 62).

Учені (Н. Бойченко, П. Григоренко та ін.) розуміють *сюжетно-рольову гру* дошкільників як «самоцінну для них діяльність, що забезпечує їм відчуття свободи, підвладності речей, дій, відносин, дає змогу найбільш повно реалізувати «тут і тепер», досягти стану повного емоційного комфорту, стати причетними до дитячого товариства, побудованого на вільному спілкуванні рівних» (Бойченко, 1982; Григоренко, 2003). Психологи (Л. Виготський, Л. Венгер, В. Захарченко, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн, К. Щербакова та ін.) підкреслювали величезне значення сюжетно-рольової гри для психічного розвитку дитини. Так, Л. Виготський основне значення дитячої гри вбачав у формуванні опосередкування й тим самим у «докорінному перетворенні свідомості, відриві внутрішнього від зовнішнього, тобто у формуванні ідеального плану свідомості» (Выготский, 1966: 62–68).

Д. Фельдштейн, указуючи на провідну роль сюжетно-рольової гри в психічному розвитку дошкільників, зазначав, що «співчуття до близьких, дружня прихильність збагачуються, змінюються, стають основою для виникнення більш складних соціальних почуттів» (Фельдштейн, 1997: 111). На думку вченого, в ігровій діяльності в дошкільників виникають основні психологічні новоутворення, як-от: орієнтація на оточуючих людей, уміння оцінювати свої дії, вчинки щодо інших, тобто з точки зору соціуму; розвиток особистісних механізмів поведінки: контроль і самоконтроль, оцінка й самооцінка. Саме в ігровій діяльності формується «система взаємозалежних і супідрядних мотивів, у якій суспільні за змістом мотиви діяльності (прагнення зробити щось корисне для інших людей) здобувають значно більшу спонукальну силу, ніж мотиви особистої користі, або інтерес до зовнішньої, процесуальної сторони діяльності» (Фельдштейн, 1997: 112). У процесі ігрової діяльності відбувається суттєва перебудова поведінки дитини: вона стає довільною. Під довільною поведінкою розуміють поведінку, яка здійснюється відповідно до зразка й контролюється через зіставлення зі зразком як еталоном (Эльконин, 2009: 27–151). Рольова поведінка в грі як складний організований процес вимагає своєрідного роздвоєння, тобто рефлексії. Однак це ще не усвідомлений контроль. Функція контролю ще слабка, зазвичай вимагає підтримки залежно від ситуації або з боку учасників гри. Значення гри в тім, що ця функція народжується саме в ній. Тому гру називають школою довільної поведінки (Эльконин, 2009: 27–151). Зміст ролей зазвичай зосереджено навколо норм у взаєминах між людьми, тобто її основним змістом є норми

поведінки, що прийняті серед дорослих людей. У грі дитина немов переходить у світ вищих форм людської діяльності та правил людських взаємин. Усе це стає через гру джерелом розвитку моральності самої дитини. Отже, гра є школою моралі в дії (Фельдштейн, 1997: 112–113).

Гра набуває неабиякого значення у формуванні дружнього дитячого колективу. Вона сприяє самостійності, позитивному ставленню до праці, корекції поведінки окремих дітей тощо. У грі в дитини дошкільного віку формується характер у сукупності її ставлення до різних сторін життя. Зауважимо, що у формуванні характеру дитини вирішальна роль належить дорослим, їхній поведінці й оцінкам, які вони дають поведінці дітей.

Д. Ельконін, називаючи сюжетно-рольову гру «арифметикою соціальних відносин», визначив її як «головний засіб, що сприяє вирішенню внутрішніх суперечностей і готує дитину до здійснення нових видів діяльності» (Ельконін, 2009: 101). Учений неодноразово підкреслював: «Чим краще дитина грається, тим краще вона буде підготовлена до школи» (Ельконін, 2009: 28). Отже, сюжетно-рольові ігри уводять дитину дошкільного віку в коло реальних життєвих явищ і взаємин між людьми, вправляють у дотриманні правил і норм поведінки.

Змістом гри молодших дошкільників зазвичай є багаторазове виконання й повторення певних дій з іграшками. Наприклад, діти «натирають морквину», «ріжуть хліб», «миють посуд». При цьому результат дії не використовується дітьми: нарізаний хліб ніхто не їсть, а вимитий посуд на стіл не ставиться. Самі дії при цьому максимально розгорнуті. Ролі фактично існують, але визначаються характером самої дії, а не визначають її. Зазвичай діти не називають себе іменами осіб, ролі яких вони виконують. Ці ролі більше існують у діях, ніж у свідомості дитини.

Основним змістом гри дітей середнього дошкільного віку є відношення між яскраво окресленими ролями, які діти називають ще до початку гри. Виділяються ігрові дії, що передають ставлення до інших учасників гри. Так, наприклад, якщо кашу кладуть у тарілку або якщо нарізають хліб, то все це дають на обід. Дії дітей стають коротшими, не повторюються, змінюють одна одну. Дії виконуються вже заради того, щоб показати своє ставлення до іншого виконавця ролі в грі.

Нарешті, змістом гри старших дошкільників є виконання правил, що впливають з узяті на себе ролі. Діти цього віку прискіпливо ставляться до виконання правил. Виконуючи якусь роль, вони уважно стежать, наскільки їхні дії та дії партнерів

по грі відповідають загальноприйнятим правилам поведінки.

Така зміна змісту ігор з одним і тим самим сюжетом у дошкільників різних вікових груп виявляється не лише в характері дій, а й у тому, як гра починається, що є причиною конфліктів дітей. Будь-яка роль вимагає дотримання певних правил поведінки. Водночас будь-яке правило веде за собою певну роль. Отже, поділ ігор на рольові та ігри з правилами досить умовний. Однак у рольових іграх правила «приховані» за роллю, вони спеціально не озвучуються. Тут правила скоріше відчуються, ніж усвідомлюється дитиною. Натомість в іграх з правилами правило має бути відкритим, тобто чітко усвідомлюватися й формулюватися всіма учасниками гри, а роль може мати прихований характер. Як бачимо, розвиток гри в дошкільному дитинстві йде від ігор з відкритою роллю й прихованим правилом до ігор з відкритим правилом і прихованою роллю (Савенков, 2020: 121).

Нами проведено експериментальне дослідження щодо формування взаємин дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. Відправними теоретичними позиціями побудови експериментальної роботи слугували дослідження вчених (А. Бузова, Н. Бойченко, Г. Григоренко та ін.) щодо організації ігрової діяльності в дошкільному віці. Так, А. Бузова зосереджує увагу на тому, що через програвання ігрової ролі відбувається усвідомлення та прийняття моральних норм і правил. Усе це звільняє поведінку дитини від безпосередніх ситуативних впливів та імпульсивності (Бузова, 2007: 8–13; Бойченко, 1982; Григоренко, 2003).

Педагогічне керівництво сюжетно-рольовими іграми дошкільників має сприяти розвитку особистості дітей, впливати на їхні взаємини, збагачувати їх соціальним досвідом. Керівництво сюжетно-рольовою грою в ЗДО, як і педагогічний процес загалом, ґрунтується на взаємодії і співпраці, здійснюється у двох основних напрямках. Перший напрям – це непряме керівництво (без втручання вихователя в гру). Воно спрямоване на забезпечення досвіду дітей через емоційне сприймання формування основ для розвитку дитячої гри: «спостереження; цільові прогулянки; екскурсії; бесіди; читання художньої літератури; перегляд кіно (відео, діафільмів); заняття (особливо-мовленнєві); розгляд ілюстрацій (фото, картин); організація ігрового простору (добір, виготовлення власноруч); ігри (конструктивні, дидактичні, рухливі); зображувальна діяльність; ігри-імітації; уявні «телефонні розмови»; придумування історій (для планування гри, наприклад,

«Давайте придумаємо історію про хвору дівчинку й те, як допоміг незвичайний чай»); «домашні завдання», які б привчили дитину до самостійного пошуку інформації (наприклад, «Як мама прибирає. Що вона робить спочатку, а що потім...») (Бойченко, 1982: 20). Другий напрям – це пряме керівництво, яке передбачає втручання дорослого в гру (Бойченко, 1982: 20).

Формування правильних взаємин дітей у сюжетно-рольовій грі також передбачає розвиток у дітей організаторських умінь, ініціативи, елементарного вміння керувати й підкорятися. Ступінь самостійності дітей у сюжетно-рольових іграх залежить від віку дітей, обсягу знань про навколишній світ, особистого досвіду комунікації дитини, індивідуальних особливостей характеру, темпів загального розвитку та інших чинників (Бойченко, 1982: 18–26).

У процесі дослідження визначено такі педагогічні умови ефективного формування взаємин дітей старшого дошкільного віку: 1. Забезпечення творчо-організованого ігрового середовища в ЗДО, що сприяє самостійності й активності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі; 2. Педагогічна взаємодія і співпраця ЗДО й

батьків щодо формування позитивних взаємин дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі; 3. Переорієнтація батьківського та педагогічного світогляду й поведінки як впливових чинників позитивних змін дитячої поведінки.

Забезпечення означених педагогічних умов і правильне керівництво дорослими сюжетно-рольовими іграми сприяє формуванню в старших дошкільників підпорядкування мотивів і довільної поведінки. Завдяки запропонованим педагогічним умовам сюжетно-рольова гра ефективно виконує свою провідну роль у формуванні позитивних взаємин дітей і формуванні позитивних моральних рис особистості дитини старшого дошкільного віку.

Висновки. Отже, у процесі сюжетно-рольових ігор створюються всі умови для подальшого зміцнення моральних уявлень, почуттів, рис характеру дітей, які формувалися в побуті. Спільна ігрова діяльність у процесі сюжетно-рольової гри стимулює розвиток організованості й відповідальності кожної дитини, сприяє формуванню вміння поводитися в соціумі, комунікативних навичок і позитивних взаємин. Формування взаємин дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри потребує фасилітації з боку дорослого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурова А. Організація ігрової діяльності в дошкільному навчальному закладі : методичні рекомендації. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С. 8–13.
2. Бойченко Н. А. Сюжетно-рольові ігри дошкільників. Київ : Радянська школа, 1982. С. 18–26.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–68.
4. Григоренко Г. И. К проблеме руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника. *Дошкільна освіта*. 2003. № 1. С. 5–8.
5. Гросс К. Душевная жизнь детей : избранные лекции / пер. О. И. Нечаевой, А. Н. Соколовой. Санкт-Петербург, 1906. 302 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва : Смысл, 2009. С. 27–151.
7. Изгаршева В. М. Игрушки и пособия для детского сада. Москва : Просвещение, 1987. С. 54–70.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
9. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста : учебник для СПО / под. ред. А. И. Савенкова. Москва : Юрайт, 2020. 339 с.
10. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. Москва, 1997. 378 с.

REFERENCES

1. Burova A. Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti v doshkilnomu navchalnomu zakladi (metodychni rekomendatsii). [Organization of play activities in preschool education (guidelines)]. *Preschool education*, 2007, № 10, pp. 8–13.
2. Boichenko N. A. Siuzhetno-rolovi ihry doshkilnykiv. [Plot-role games of preschoolers]. In «Soviet school», Kiev, 1982. P. 18–26.
3. Vyigotskiy L. S. Igra i ee rol v psihicheskom razvitii rebenka. [Game and its role in the mental development of the child]. *Questions of psychology*. 1966, № 6. pp. 62–68 [in Russian].
4. Grigorenko G. I. K probleme rukovodstva syuzhetno-rolevoy igroy doshkolnika. [On the problem of leadership of the plot-role play of a preschooler]. *Pre-school education*, 2003, № 1, pp. 5–8 [in Russian].
5. Gross K. Dushevnyaya zhizn detey. Izbrannyye lektzii. [The mental life of children. Selected lectures]. Transl. O.I. Nechaeva, A.N. Sokolova. C-Pb; 1906. 302 p. [in Russian].
6. Elkonin D.B. Psihologiya igryi. [Game psychology]. 2nd ed. M. : Smysl, 2009. P. 27–151 [in Russian].
7. Izgarsheva V.M. Igrushki i posobiya dlya detskogo sada. [Toys and manuals for kindergarten]. M. : «Enlightenment», 1987. P. 54–70 [in Russian].
8. Selevko G.K. Entsiklopediya obrazovatelnyih tehnologiy: V 2-h tomah. [Encyclopedia of educational technologies]: In 2 volumes. Vol. 1: Research Institute of School Technologies, 2006. 816 p. [in Russian].
9. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy organizatsii igrovoy deyatel'nosti detey rannego i doshkol'nogo vozrasta: uch. dlya SPO. [Theoretical and methodical bases of the organization of game activity of children of early and preschool age]: book for SPO/ed. AI Savenkova. M. : Yurayt Publishing House, 2020. 339 p. [in Russian].
11. Feldtshteyn D. I. Sotsialnoe razvitie v prostranstve-vremeni Detstva. [Social development in space-time Childhood]. M., 1997. 378 p. [in Russian].

УДК 378.091.33:811.112.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-28>

Юлія НАДОЛЬСЬКА,
orcid.org/0000-0001-9519-8846
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) yuliya.nadolskay@ukr.net

Лариса ЄПІФАНЦЕВА,
orcid.org/0000-0003-4686-0121

асистент кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) larisa.epifanceva@outlook.com

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються шляхи формування творчих компетентностей студентів у процесі навчання німецької мови. Достеменно доведено, що необхідними рисами, що притаманні молодій людині, є активність, ініціативність, креативність, які, у свою чергу, становлять основу творчої компетентності. Основна увага зосереджена на специфіці розвитку творчих компетентностей студентів-мовників на заняттях з німецької мови. Проаналізовано науково-педагогічну й методичну літературу з досліджуваної проблеми; визначено засади розвитку творчої компетентності в навчальному процесі з іноземної мови.

Авторками акцентовано увагу на виявлення творчого потенціалу студентів, створення передумов для їх креативності шляхом використання системи інтерактивних технологій, зосередивши увагу на таких формах, як нетрадиційний диктант, наголосивши на таких його видах, як бліц-диктант «Скажи одним словом», диктант-малюнок. Заслужують на увагу й такі вправи, як «Асоціативний куц» або «Гронування», «Синквейн», «Всезнай-ко», що активізують розумову діяльність і критичне мислення студентів.

Акцентовано увагу на проблемно-ситуативних завданнях як таких, що розвивають творчу уяву, творче мовленнєве вирішення порушеної проблеми, слугують розвитку комунікативної компетенції. Запровадження зазначених завдань забезпечує інтелектуальний розвиток студентської молоді, її творчої активно-пізнавальної діяльності.

Авторками зосереджено увагу на використанні в процесі навчання німецької мови відеоматеріалів як виду медійних технологій, які сприяють розвитку комунікативної, соціокультурної та країнознавчої компетенції, підвищенню ефективності й мотивації студентів до вивчення німецької мови, розвитку інфомедійної грамотності. У цьому ракурсі наголошено на системі ролевих ігор, що передбачають аналіз відеороликів з метою вдосконалення й розвитку креативних нахилів.

Ключові слова: творча компетентність, комунікативна компетентність, інтерактивні технології, пізнавальна діяльність, творчий пошук.

Yuliia NADOLSKA,
orcid.org/0000-0001-9519-8846
Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) yuliya.nadolskay@ukr.net

Larysa YEPIFANTSEVA,
orcid.org/0000-0003-4686-0121

Assistant Professor at the German Language Teaching Department
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) larisa.epifanceva@outlook.com

DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCIES OF STUDENTS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES

The article considers the ways of formation of creative competencies of students in the process of learning German. It is well proven that the necessary traits inherent in a young person are activity, initiative, creativity, which, in turn, form the basis of creative competence. The main focus is on the specifics of the development of creative competencies

of students – broadcasters in German language classes. The scientific-pedagogical and methodical literature on the researched problem is analyzed; the principles of development of creative competence in the educational process in a foreign language are determined.

The authors focus on identifying the creative potential of students, creating conditions for their creativity through the use of interactive technologies, focusing on such forms as non-traditional dictation, emphasizing its types, such as phonetic, based on unfamiliar words, colloquialisms, poems, etc., blitz-dictation “Say in one word”, dictation-drawing.

Exercises such as “Associative Bush” or “Groning”, “Senquine”, “Vseznayko”, which activate the mental activity and critical thinking of students, also deserve attention.

Emphasis is placed on problem-situational tasks as those that develop creative imagination, creative speech solution of the problem, serve the development of communicative competence. Introduction of the specified tasks provides intellectual development of student's youth, their creative active-cognitive activity.

The authors focus on the use of video materials as a type of media technologies in the process of teaching German, which contribute to the development of communicative, sociocultural and regional competence, increase the efficiency and motivation of students to learn German, develop information literacy. This perspective emphasizes the system of role-playing games, which provide analysis of videos in order to improve and develop creative inclinations.

Key words: *creative competence, communicative competence, interactive technologies, cognitive activity, creative search.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного життя висуває перед освітою принципово нові вимоги. Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, що була традиційною і виправданою ще кілька десятиліть тому, уже не відповідає сучасним потребам особистості й соціальному замовленню. Необхідними рисами, що притаманні сьогодні молодій людині, є активність, ініціативність, креативність як складники творчої компетентності.

На сучасному етапі освітнього простору виступає компетентнісний підхід до розвитку педагогічної творчості в контексті розгляду творчої компетентності як найвищого рівня професійної діяльності, оскільки вимоги сучасної вітчизняної освіти обумовлюють потребу в розвитку творчих здібностей особистості, яка здатна створювати сприятливе освітнє середовище для творчості студентської молоді.

Вища освіта сьогодні орієнтована не на кількісні зміни, а на якісні в особистості майбутнього фахівця, у нашому випадку німецької мови, які повинні забезпечуватися відповідними умовами, які сприяють творчому підходу до оволодіння професією. Розвиток творчих компетентностей має здійснюватися на основі декількох етапів, основним із яких є розвивальний.

Специфіка розвитку творчих компетентностей студентів на заняттях з німецької мови пов'язана як з особливостями самого фаху, так і з новими вимогами до рівня і змісту освіти, загальним теоретичним рівнем філологічної науки.

Аналіз досліджень. Питання щодо творчих здібностей учнівської та студентської молоді були предметом дослідження О. Ветхової, Н. Волобуєвої, О. Євенко, К. Лелюшкиної, Г. Шапошника та інших. Але, незважаючи на це, сьогодні цим питанням надається значна увага особливо тим, що сприяють розвитку творчих здібностей, критичного мислення на практичних заняттях з

німецької мови, використанню творчих завдань як засобу активізації пізнавальної діяльності, чим і зумовлена актуальність розвідки.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, визначити засади розвитку творчої компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні недостатньо лише володіти іноземною мовою для повноцінного взаєморозуміння. Необхідні знання всього комплексу форм комунікативного спілкування для формування креативної особистості, її здатність до творчого, нестандартного мислення. Для сучасної мовної освіти характерна комунікативна доцільність користування засобами мови в різноманітних ситуаціях спілкування, багаторівневість, варіативність, креативність, критичне мислення.

Вивчення іноземної мови спрямоване на формування в студентів креативного мислення, оволодіння ними всіма видами мовленнєвої компетенції, на розвиток усного та писемного мовлення іноземною мовою, поглиблення знань про спосіб життя в країні, мова якої вивчається. Питання розвитку комунікативної компетентності студентів знайшло теоретичне обґрунтування в працях багатьох науковців. Зокрема, О. Ветхов зазначає, що «рівень комунікативної активності студентів залежить від багатства словникового запасу та умінь використовувати всю різноманітність граматичних засобів мови при побудові власних висловлювань» (Ветхов, 2004: 76).

Креативне навчання базується на творчих здібностях студентів: “Kreativität ist die schöpferische Kraft, mit den Anregungen innerhalb kurzer Zeit durch originelle Ideen in unkonventionelle Lösungen umgesetzt werden. Konkrete Aufgaben werden produktiv und gestalterisch auf neuen Wegen gelöst. was zu Überraschenden und unerwarteten Ergebnissen führt“ (Neuner, 1992: 5). Креативний підхід у процесі вивчення німецької мови

впливає з її загальної стратегії, якою є комунікативний підхід до навчання. Мова розглядається як засіб спілкування й вивчається через особисту діяльність студентів.

До концепції креативності як універсальної творчої здібності можемо віднести здатність до самоаналізу й самоконтролю; здатність до виявлення й постановки проблеми; здатність до висловлювання великого числа ідей; гнучкість – здатність до висловлювання різноманітного числа ідей; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто до аналізу й синтезу (Євенко, 2014: 29).

Сучасний студент – це продукт інформаційного суспільства. Він відрізняється різноманітністю, рухливістю й мінливістю. Кожен із студентів – яскрава особистість, яка характеризує особу індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку і стилем уміння (сприймання, запам'ятовування, дослідження) (Шапошник, 2018: 29). Інтенсивне навчання необхідне для забезпечення індивідуальних потреб студента в навчанні, їхніх творчих і креативних здібностей, тому перед викладачем-практиком постає складне завдання – розвинути та сформувані якості й уміння щодо вивчення німецької мови з підвищенням ефективності кожного практичного заняття, удосконалення і творчого використання методів і форм навчання іноземної мови, здатності застосовувати знання в конкретних ситуаціях тощо.

На практичних заняттях з німецької мови студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, випробовують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку (Богоявленська, 2002: 67). Інноваційне навчання німецької мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання й перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, упровадження інтерактивних видів роботи, імітації, імпровізації, ситуативно-рольової гри, написання нестандартних диктантів, роботу з медіа-контентом, використання онлайн-інструментів тощо.

Навчальна інформація сприймається більш ефективно, коли подається в цікавій формі. Зміни видів завдань, уміле керування навчальним процесом сприяють розвитку креативних здібностей студентів на занятті, стимулюють у них пізнавальний інтерес і мотивують до вивчення німецької мови. Запорукою цьому виступає один із ефективних засобів підвищення мовної та письмової підготовки – нетрадиційний диктант.

Використання диктанту на занятті з німецької мови виступає як комплексна вправа: студентам

доводиться уважно слухати, потім запам'ятовувати почуте й відтворювати його письмово, перечитувати та виправляти наявні помилки, залежно від виду диктанту робити низку різноманітних завдань. Під час цієї роботи активізується концентрація та активізація короткочасної пам'яті, мовного слуху студентів і їхніх когнітивних процесів. Ми погоджуємося з методистами, що диктанти не можна використовувати як окремі «відірвані» завдання на практичному занятті. Вони завжди повинні бути пов'язані з опрацьованою лексичною темою та граматикую. Диктант повинен мати визначену форму, обсяг і рівень важкості для кожної аудиторії студентів й етапу вивчення мови (Надольська, 2019: 133; Тарнопольський, 2004: 10; Nadolska, Fesenko, 2019: 7).

Сучасні методисти відносять до творчого диктанту такий запис тексту, при якому студенти вставляють у текст слова чи словосполучення певної граматичної категорії, замінюють одні граматичні форми слів іншими, дописують лексичні вирази або творчо дописують його (Тарнопольський, 2004: 9). Студент працює над змінами граматичного, орфографічного чи стилістичного характеру за завданням викладача. При вивченні студентами лексичної теми "*Aussehen und Persönlichkeit*" одним із низки творчих завдань ми пропонуємо записати під диктовку слова, які стосуються опису зовнішнього вигляду, волосся, одягу та характеру людини. Після виконання цього завдання пропонується описати власний зовнішній вигляд. Наприклад: *Haare: dünn, lang, blond, dunkel, rot. Kleidung: sportlich, konservativ, neu, schön, modern. Aussehen: schön, hübsch, interessant, hässlich, attraktiv, schlank, groß, dick, klein. Mensch/Charakter: intelligent, dumm, klug, langweilig, gefährlich, ehrlich, komisch, nett, alt, lustig, nervös, ruhig, jung.* Зазначений вид роботи формує комунікативно-мовне вміння студента, яке вимагає гарного знання лексичного матеріалу, змушує студента замислитися спочатку над правописом слів, а потім правильно його вжити в реченні.

Удосконалити лексичну та фонетичну компетенцію студентів з теми "*Im Supermarkt*" можна при написанні бліц-диктанту «*Скажи одним словом*». Викладач диктує лексичні значення слів, які студенти повинні відгадати й записати одним словом. Цю форму роботи можна використовувати на різних етапах вивчення німецької мови. Для полегшення завдання викладач може заздалегідь написати слова, які потрібно відгадати на дошці, або проговорити їх і перекласти тощо. Такий диктант може асоціюватися з лексичним словниковим диктантом. Ця форма роботи сприяє закріпленню лексичних одиниць. Наприклад:

- ein Stück Papier, auf dem Dinge notiert sind, die man erkaufen soll; Notizzettel (der Einkaufszettel);
- Behälter aus Metall, in dem etw. zum Trinken ist (die Getränkedose);
- pflanzliche Substanz mit besonderem Aroma – z.B. Satz, Pfeffer (das Gewürz);
- Wettbewerb der Konkurrenten um den kleinsten Preis (der Preiskampf);
- eine Ware zum Sonderpreis; reduzierter Verkaufspreis (das Sonderangebot).

Таким чином, креативні форми роботи із зазначеним видом вправ на заняттях німецької мови заохочують студентів до засвоєння навчального матеріалу, уможливають заміну нудної й одноманітної орфографічної вправи комплексною вправою навчально-розважального характеру, стимулюють їхню мотивацію, створюють ситуацію успіху, сприяють самовираженню, підвищують творчу активність та ініціативу.

Сприяння активізації розумової діяльності, розширення світогляду, творчих здібностей і креативного мислення студентів на занятті з німецької мови слугуватиме вправа «Гронування (Асоціативний куц)». Спонтанність, графічний прийом систематизації матеріалу, швидкість думок і розташування їх у певному порядку є головною дією для ефективного розвитку спілкування, удосконалення вміння дискутувати й аргументувати свою думку.

Наприклад, при вивченні лексичної теми «Urlaub und Reise» студентам пропонується дати відповіді на питання:

1. Wann reist man in Urlaub? 5. Wie kann man eine Reise organisieren?
2. Wohin reist man oft? 6. Wo kann man Unterkunft finden?
3. Warum reisen Leute gern? 7. Was kann auf Reise passieren?
4. Was soll man vor einer 8. Welche Aktivitäten gehören zum Auslandsreise machen? Urlaub?

Після відповідей на питання й обґрунтування власної думки студентам пропонується записати асоціації до ключових слів «Urlaub» і «Reise», які виникають при зазначених словах, кожне нове слово утворює нове ядро, яке викликає подальші асоціації. Таким чином, створюється асоціативні ланцюжки, що потім з'єднуються лініями. Після відповідей студенти розділяються на групи й висловлюють своє ставлення до поданих прислів'їв і приказок: «Gut Gespräch kürzt den Weg», «Jedes Land hat seinen Tand», «Ruh und Rast ist halbe Mast», «Alle Wege führen nach Rom».

Інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють межі навчального процесу: підви-

щують його практичну спрямованість, сприяють інтенсифікації самостійної роботи та підвищенню пізнавальної активності. Для більш ефективного й оптимального засвоєння мовного матеріалу з вищезазначених тем буде доречним застосування віртуальних екскурсій. З метою підвищення мотивації студентів та уникнення одноманітності в процесі викладання німецької мови варто застосовувати нетрадиційні методи й підходи, а саме створення віртуального музею/галереї/кімнати тощо. Сьогодні кожна країна, місто мають свої персональні сайти, за допомогою яких можна не тільки здійснити численні віртуальні екскурсії до німецькомовних країн і міст, а й створити власні.

Цікавими для роботи, на нашу думку, є такі сайти: <http://www.myhistro.com>; <http://www.arcgis.com>; <http://www.mapwing.com>; <http://storymap.knightlab.com>.

Отже, використання інформаційних технологій сприяє підвищенню професійної майстерності викладача, підвищенню ефективності самоосвіти та соціалізації студентів в умовах інформаційного суспільства.

Продовжуючи цю роботу, студентам можна запропонувати «покреативити» та попрацювати з вправою «Синквейн». Синквейн – це короткий, неримований вірш з п'яти рядків. Він вимагає синтезу інформації та матеріалу в коротких висловах, що дає змогу описувати або рефлектувати з будь-якого приводу. Лаконічність форми розвиває здатність резюмувати інформацію, викладати думку в декількох значимих словах, емних і коротких виразах (Шапошник, 2018: 30).

Межі предметної сфери залежать від гнучкості уяви викладача. Вимоги для створення синквейну: 1-й рядок – іменник, 2-й – два прикметника, 3-й – три дієслова, 4-й – речення з чотирьох слів, 5-й – асоціація з першим словом. Дієслова можна вживати в інфінітиві, але в більшості випадків бажано запропонувати студентам ставити їх у правильній особі та відповідному часі, щоб вони закріплювали набуті знання про відмінювання дієслів. Щоб не порушувати «вимоги» при створенні синквейну студентам рекомендується вживати іменник без артикля або просто його можна не рахувати як окреме слово. Наведемо приклади тематичних синквейнів:

Kommunikationsmittel	Internet
bequem, praktisch	hell, farbig
klingselt, zeigt, schreibt surfen, tippen, empfangen der Helfer in dem Leben	Ich bekomme neue Information
das Handy.	Computer.

Складання синквейну – це креативне завдання, розвиток індивідуальності, захоплива вправа,

засіб творчого самовираження, елемент закріплення матеріалу, ефективний спосіб розвитку пам'яті й релаксації.

Вправа «Всезнайко» застосовується при читанні й аналізові тексту. Студентам пропонується накреслити таблицю з трьох колонок: «Знаємо/ хочемо дізнатися/дізналися». Така сама таблиця подається на дошці.

1 колонка «Знаємо» – заносяться найголовніші відомості щодо заявленої теми (після обговорення теми).

2 колонка «Хочемо дізнатися» – заносяться спірні ідеї та питання й усе, про що студенти хочуть дізнатися з теми.

3 колонка «Дізналися» – студенти записують усе, що вони почерпнули з тексту, розташовуючи відповіді паралельно відповідним питанням із другої колонки, а іншу нову інформацію необхідно розташувати нижче.

Потім іде обмін думками зі всією групою. Підсумки заносяться до колонки. Це один зі способів графічної організації та логіко-змістовної структуризації матеріалу. Форма зручна, оскільки передбачає комплексний підхід до вмісту теми (Шапошник, 2018: 31).

Крок 1. До знайомства з текстом студенти самостійно або в групі заповнюють першу та другу колонки «Знаю», «Хочу дізнатися».

Крок 2. Під час знайомства з текстом або в процесі обговорення прочитаного студенти заповнюють графу «Дізналися».

Крок 3. Підбиття підсумків, порівняння змісту граф. Додатково можна запропонувати студентам ще дві графи – «Джерела інформації», «Що залишилося нерозкритим». Це вправа – один із видів інтерактивних технологій, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи. Цікавою є вправа, коли студентам пропонується текст для обговорення й виявлення цікавих фактів, над якими працює вся група.

Deutsche essen viel Gemüse

Zusammen mit Kartoffeln isst man in Deutschland pro Tag durchschnittlich 400 Gramm Gemüse. Von keinem anderen Lebensmittel essen wir täglich so viel.

Gemüses hat kaum Kalorien und Fett, aber es besitzt viele Vitamine (A, B2 und C), es versorgt uns mit Eisen und Magnesium. Ganz wichtig für unseren Körper sind auch die Farb- und Aromastoffe, die im Gemüse enthalten sind. Ihre Wirkung auf den Menschen hat man jahrelang nicht beachtet. Heute weiß man, dass die meisten bioaktiven Pflanzenstoffe Krebskrankungen vorbeugen und das Immunsystem stärken. Hülsenfrüchte (Bohnen, Erbsen, Linsen, Sojabohnen) enthalten viel

Eiweiß. Diese Lebensmittelgruppe steigert viel die Leistungsfähigkeit und versorgt den Organismus mit allen lebenswichtigen Wirkstoffen.

Ich kenne	Ich will kennen	Ich habe gekannt	Quellen der Information	Was bleibt eine Unbekannte?

Ситуативна автентичність припускає природні ситуації на заняттях з німецької мови, бо вони активізують пізнавальну діяльність студентів і мотивують їх до вивчення нових лексичних одиниць. Погоджуємося з думкою К. Лелюшкіною, що «проблемна ситуація – це мовленнєва вправа, експозиція якої містить деяке екстралінгвістичне особистісно-значуще завдання, аналізуючи яке суб'єкти навчання дають творче мовленнєве рішення сприйнятої проблеми» (Лелюшкіна, 2004: 104).

Щоб студент був у змозі вирішити поставлену перед ним проблему, він повинен мати пізнавальну потребу, яка виникає в тому випадку, коли навчальна ситуація є адекватною до реальної ситуації спілкування. Такі ситуації можуть аналізуватися студентами індивідуально, у парах, у групах, колегіально. Аналіз потребує певного підходу й алгоритму дій. Студенти вчаться ставити запитання, відрізняти факти від суджень, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення. Окрім того, студент має добре розуміти умови ситуації та своє завдання в ній, володіти певними можливостями, як мовними, так й інтелектуальними. Якщо перелічені умови задовольняються, студент буде здатним адекватно реагувати на навчальну ситуацію, що призводить до активізації його пізнавальної діяльності (Євенко, 2004: 16).

«Аналіз ситуацій». Для застосування ситуативних вправ на заняттях з німецької мови важливо зазначити, що такі вправи завжди складаються з трьох основних компонентів: завдання, опису ситуації й мовленнєвої реакції. Їх основою є мікротекст, у якому стисло описано модель комунікації (Голубнича, 2017: 15–19). Ситуативні вправи слугують як розвиткові комунікативної компетенції, так і навчанню монологічного й діалогічного мовлення, шляхом чого відбувається засвоєння граматичного та лексичного матеріалу, значно підвищується пізнавальна діяльність студентів. Наведемо декілька ситуативних вправ, а саме рольових ігор, які можна використовувати для навчання діалогічного мовлення студентів:

Ситуація-вправа, що потребує скласти розгорнутий діалог, який відповідає поданій ситуації: “Rufen Sie im Hotel *Sacher* in Wien an und reservieren Sie vier Einzelzimmer” доповнення:

- Gibt es in Ihnen Hotel ein Einzelzimmer?
- Ja, wir haben, aber

Ситуація-вправа, що потребує відповіді на презентовані питання й опрацювання їх у парі: “Sie wollen in Ihrer Abteilung eine Weihnachtsfeier organisieren. Sie haben sich schon ein paar Notizen gemacht”:

- Wann? Wo? In der Firma? In einem Restaurant?
- Einladungen?
- Essen? /Getränke?
- Wer bezahlt wie viel?
- Weihnachtsgeschenke für die Mitarbeiter? Musik?

Робота в парах створює ефект новизни в спілкуванні, підвищує комунікативну мотивацію, розвиває в студентів послідовність висловлювання та вирішує складні завдання на основі обставин і відповідної інформації.

Запровадження зазначених вище вправ у навчальному процесі дає змогу підвищувати інформативність заняття, ефективність навчання, надає заняттю динамізм і виразність, відбувається формування ключових компетенцій. Реалізація освітніх стандартів забезпечує інтелектуальний розвиток, формування якостей особистості, необхідних людині для повноцінного життя в сучасному суспільстві: ясність і точність думки, критичність мислення, інтуїцію, логічне мислення, елементи алгоритмічної культури, просторових уявлень, здатність до подолання труднощів. І як підсумок – позитивна динаміка зміни якості знань, розвиток творчої активно-пізнавальної діяльності студентів.

Одним із кроків розвитку творчої компетенції, підвищення ефективності й мотивації до вивчення студентів німецької мови є використання відеоматеріалів як виду медійних технологій, що сприяє розвитку інфомедійної грамотності. До того ж це важливий етап на шляху формування комунікативної компетенції, розвитку соціокультурної та країнознавчої освіченості, систематизації культурологічної інформації.

Обираючи відеофільм, викладачеві необхідно брати до уваги такі вимоги:

– автентичність фільму, який має бути знятий професіоналами в країні, мова якої вивчається. Крім того, мова, якою говорять герої, має відповідати стандартній мові, а реалії у фільмові мають відображати сучасну епоху;

– тематика фільму повинна бути актуальною і цікавою. У студентів має виникнути бажання дізнатися більше про країну, мова якої вивчається, і про людей (у нашому випадку – молоді), які спілкуються цією мовою;

– цінність відеофільму з точки зору мови (виявити, яким багажем нових слів потрібно оволодіти для розуміння змісту фільму) (Воробьева, 2006: 60).

Пропонуємо систему вправ на практичному занятті з німецької мови під час перегляду відеофільму “*Jenseits der Stille*” (Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze), які мають трьохетапний розподіл навчальних дій.

На першому етапі роботи з відеофільмом студентам пропонується вправа «Асоціативний куш», яка формує навички критичного мислення, розширює світогляд і творчі здібності студентів. Наприклад:

– Was versteht ihr unter den Begriffen “Familie”, “Verständnis”, “Mitfühlen” und “Liebe”? Was bedeutet für euch “Familie”, “Verständnis”, “Mitfühlen”, “Liebe”?

Після виконання цього завдання студентам пропонується дати відповіді на запитання й обґрунтувати свою позицію.

– Was wisst ihr von den Gehörlosekranken? Was ist euch von ihrer Lebensweise, ihren Gefühlen bekannt?

– Wie denkt ihr, worüber wird es dem Titel nach, in diesem Text handeln?

– Was wisst ihr von den Taubkranken? Was ist euch von ihrer Lebensweise, ihren Gefühlen bekannt? (Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze).

Під час перегляду фільму студентам пропонується виконати такі вправи, а саме вибрати правильні варіанти:

1. Kreuzt an, was ihr noch nicht gesehen habt.

– Das Treffen mit Tom.

– Die Mutter bringt die

2. Wählt die richtige Antwort.

Warum übersetzt Lara die Liebesmelodrama für die Mutter?

1. Sie versteht spanische Sprache nicht;

2. Mama ist krank an Gehörlosigkeit;

3. Mama ist zu müde den Film selbst zu übersetzen.

Warum kann Lara so schlecht lesen?

a) Sie ist sehr faul dafür; b) Sie lernt in 1.Klasse;

c) Ihre Eltern haben keine Zeit für sie und wegen ihrer Gehörlosigkeit.

In welcher Stadt leben Tante und Onkel von Lara?

a) Berlin; b) Leipzig; c) Bonn

Wer ist Tom?

a) Er ist ein Geschäftspartner; b) Er ist ein alter Bekannter; c) Er ist ein neuer Freund von Lara.

Kam Laras Vater zu ihrer Aufnahmeprüfung?

a) Ja, er kam; b) Nein; c) Er kam, aber später.

Після перегляду відеофільму студенти отримують завдання практичного характеру, мета яких – сформувати в студентів навички критичного мислення під час роботи з медіаповідомленням, навчити аналізувати потік медіаінформації, удосконалити навички іншомовної комунікативності, застосовуючи їх на практиці:

a) *Sehen Sie sich den Videoclip an und geben Sie das historische Denkmal in Berlin an. Sagen Sie uns, was Sie über ihn wissen.*

b) *Sehen Sie sich das Video an und weisen Sie auf den Anblick Berlins hin, den Sie gesehen haben. Sagen Sie uns, was Sie über sie wissen.*

c) *Sehen Sie sich das Video an und weisen Sie auf das Wahrzeichen Berlins hin. Sagen Sie uns, was Sie über sie wissen.*

d) *Sehen Sie sich das Video an und geben Sie an, zu welchem Song Laura und Tom tanzen. Sagen Sie uns, worum es in dem Lied geht. Warum hat sich der Autor des Films Ihrer Meinung nach auf diese Szene konzentriert?*

Доцільним, на нашу думку, буде написання невеликої рецензії/анотації на свій улюблений фільм, використовуючи такі кліше: *Der Film "X" ist eine moderne Komödie/ ein Spielfilm/ ein Krimi/...; In dem Film geht es um .../Im Mittelpunkt steht ...; Die Hauptpersonen im Film sind ...; Der Regisseur/Die Regisseurin ist ...; Man sieht deutlich, dass ...; Besonders die Schauspieler sind hervorragend/überzeugend/...*

Студентам пропонується відгадати, про який саме фільм іде мова, й обговорити його проблематику в групі. Наступним кроком може бути створення власного відеоролику на запропоновану викладачем тему, що значно підвищить самооцінку студентів, сприятиме розвитку самоосвіти, а також стимулюватиме до творчого мислення та дасть змогу уникнути стандарту.

Висновки. Аналізований матеріал дав нам змогу виділити основні чинники, що сприяють розвиткові творчої компетенції студентів: створити умови для випереджального розвитку здібностей студентів, активізувати пізнавальну самостійність; використовувати творчі, проблемні завдання; керувати самоосвітою обдарованих студентів; навчити трансформувати особистий досвід і вивчений матеріал із літературних джерел, творчо обґрунтовувати результати роботи, конструювати новий досвід; надавати простір для вільного індивідуального розвитку й самоконтролю; створювати умови для максимального напруження інтелектуальних сил; використовувати різноманітні форми творчого співробітництва студентів; за допомогою рефлексивного управління навчальної діяльності формувати навички самоорганізації, саморозвитку, самореалізації, самовизначення особистості у творчій діяльності (Євенко, 2014: 28; Єгоров, 2001: 54).

До того ж саме від рівня сформованості готовності самого викладача до формування творчої особистості студента залежить його здатність і готовність залучати їх до творчості у вивченні німецької мови. На нашу думку, процес формування творчого потенціалу, як важливого компонента майбутньої професійної індивідуальності, залежить від організації всього навчально-виховного процесу, який би спонукав до подальшої самостійної пошукової творчої професійної діяльності, творчого саморозвитку як педагога-професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей : посібник для студентів вищ. навч. закладів. Москва : Изд. центр «Академія», 2002. С. 258.
2. Ветхов О. Важлива складова комунікативної активності студентів. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 4. С. 76–84.
3. Воробьева О. С. Использование художественного фильма на уроке немецкого языка в старших классах. *Иностранный язык в школе*. 2006. № 7. С. 59–61.
4. Волобуева О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки»*. 2011. № 4. С. 56–67.
5. Голубнича Л. О. Ситуативні вправи на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ як один із засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2001. № 112. С. 15–19.
6. Євенко О. Розвиток творчої компетентності студентів на заняттях з іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогіки та професійної освіти*. 2014. № 1. С. 28–33.
7. Єгоров О. Комунікативна функція навчального заняття. *Учитель*. 2001. № 1. С. 52–54.
8. Лелюшкина К. С. Принцип ситуативності в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2004. № 5 (42). С. 103–105.
9. Надольська Ю. А. Диктант як засіб активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів під час вивчення німецької мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. № 40. Т. 3. С. 132–135.
10. Тарнопольський О. Б. Навчання письма іноземною мовою у ВНЗО. *Іноземні мови*. 2004. № 4. С. 9–12.
11. Шапошник Г. Г. Формування комунікативної активності та креативного мислення студентів з використанням інноваційних технологій навчання на заняттях німецької мови. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1. С. 29–33.
12. Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k>.

13. Nadolska Y., Fesenko I. Dictation as a means of intensification of students' cognitive and learning activity in German class. *Scientific Development of new Eastern Europe*. Riga : Baltija Publishing, 2019. P. 7–10.
14. Neuner G. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Kassel : Universität Gesamthochschule Kassel, 1992. 16 S.

REFERENCES

1. Bogoyavlenska D. B. *Psycholohiya tvorchykh zdbnostey [Psychology of creative health]: a book for students of vishch. navch. mortgages Moscow: Publishing house. Center "Academy". 2002 258 p. [in Ukrainian]*.
2. Vetkhov O. Vazhlyva skladova komunikatyvnoyi aktyvnosti studentiv [It is important to store students' community activity]. *Foreign language at educational institution*. 2004. Nr. 4. pp. 76–84 [in Ukrainian].
3. Vorobyova O. S. Ispol'zovaniye khudozhestvennogo fil'ma na uroke nemetskogo yazyka v starshikh klasakh [Using a feature film in a high school German lesson]. *Foreign language at school*. 2006. Nr. 7. pp. 59–61 [in Russian].
4. Volobueva O.F. *Tvorcha kompetentnist' vykladacha vyshchoyi shkoly: psykholohichnyy aspekt [Creative competence of a high school teacher: psychological aspect]*. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Psychological sciences*. 2011. Nr 4. pp. 56–67 [in Ukrainian].
5. Holubnycha L.O. *Sytuatyvni vpravy na zanyattiyakh z inozemnoyi movy u nemovnykh VNZ yak odyz zasobiv aktyvizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti studentiv [Situational exercises in foreign language classes in non-language universities as one of the means of activating the cognitive activity of students]*. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (51), Issue: 112. 2017. pp. 15–19 [in Ukrainian].
6. Evenko O. *Rozvytok tvorchoyi kompetentnosti studentiv na zanyattiyakh z inozemnoyi movy [Development of creative competence of students in foreign language classes]*. *Current issues of pedagogy and vocational education*. 2014. Nr 1. pp. 28–33 [in Ukrainian].
7. Egorov O. *Komunikatyvna funktsiya navchal'noho zanyattya [Communicative function of the lesson]*. *Teacher*. 2001. Nr 1. pp. 52–54 [in Ukrainian].
8. Lelyushkina K. S. *Printsyp situativnosti v obuchenii inoyazychnomu lichnostno-oriyentirovannomu obshcheniyu [The principle of situational awareness in teaching foreign language personality-oriented communication]*. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. 2004. Nr. 5 (42). pp. 103–105 [in Ukrainian].
9. Nadolskaya Yu. A. *Dyktant yak zasib aktyvizatsiyi movlennyvevo-myslennyevoyi diyal'nosti studentiv pid chas vyvchennya nimets'koyi movy [Dictation as a means of activating students' speech and thinking activities while learning German]*. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Ser.: Philology*. 2019 Nr. 40. Vol. 3. pp.132–135 [in Ukrainian].
10. Tarnopolsky O. B. *Navchannya pys'ma inozemnoyu movoyu u VNZO. [Teaching writing in a foreign language at a university. Foreign languages]*. 2004. Nr.4. pp. 9–12 [in Ukrainian].
11. Shaposhnik G.G. *Formuvannya komunikatyvnoyi aktyvnosti ta kreatyvnoho myslennya studentiv z vykorystannyam innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya na zanyattiyakh nimets'koyi movy [Formation of communicative activity and creative thinking of students with the use of innovative learning technologies in German language classes]*. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. 2018. Nr 1. pp. 29–33 [in Ukrainian].
12. *Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze*. Режим доступу: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k> [in German].
13. Nadolska Y., Fesenko I. Dictation as a means of intensification of students' cognitive and learning activity in German class. *Scientific Development of new Eastern Europe*. Riga: Baltija Publishing, 2019. pp. 7–10 [in English].
14. Neuner G. *Methods of foreign language teaching in German*. Kassel: University of Kassel, 1992. 16 p.

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-29>**Олена ОВЧИННИКОВА,***orcid.org/0000-0002-7184-6535**аспірант, асистент кафедри англійської мови в судноводінні**Херсонської державної морської академії**(Херсон, Україна) eovchinnikova22@gmail.com*

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В МОРСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В 1958–1964 РОКАХ

Стаття присвячена аналізу основних тенденцій викладання гуманітарних дисциплін у морських закладах освіти півдня України в період з 1958 року по 1964 рік з використанням як прикладу Миколаївського суднобудівного інституту ім. адмірала С. О. Макарова. Нижньою межею дослідження обрано 1958 рік, коли з'являється «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» і відбуваються структурні перетворення в системі освіти. Верхньою межею обрано 1964 рік, рік, коли стає зрозумілим, що реформа, пов'язана з вищезгаданим Законом, не принесла відчутних покращень у сфері освіти, тому відбувається повернення до 10-річної середньої освіти, до пріоритету денного навчання у вишах, скорочення пільг при вступі до вишу робітникам промисловості за стажем. Подано коротку характеристику стану морської сфери в цей період часу. Також охарактеризовано стан розвитку морських начальних закладів освіти. У зазначений період 1958–1964 років радянська влада ставила багато цілей у сфері розвитку морського транспорту, що не могло не позначитися на освіті. Навчальні плани навчальних закладів освіти віддзеркалювали тенденції зростання й розширення сфери морського транспорту. Розглянуто навчальні плани 1958–1964 років Миколаївського суднобудівного інституту ім. адмірала С. О. Макарова, визначено загальну кількість годин, виділених на навчання всіх предметів, і проаналізовано кількість годин і відсотків, які виділялися на вивчення гуманітарних дисциплін, а також окреслено, які гуманітарні дисципліни вивчалися на кожному з курсів навчання. У навчальних планах того періоду наявні спеціальні й гуманітарні дисципліни, тому що акцент робився на формування не тільки якісного спеціаліста, а й високоосвіченої людини. Але недостатньо уваги було приділено гуманітарному аспекту освіти, що було однією з причин незадовільних результатів реформи. Великого значення надавали також ідеологічному складникові підготовки, вихованню в дусі марксизму-ленінізму.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, навчальний план, морська освіта, морський транспорт.

Olena OVCHYNNIKOVA,*orcid.org/0000-0002-7184-6535**Postgraduate, Lecturer at the English Language Department for Deck Officers**Kherson State Maritime Academy**(Kherson, Ukraine) eovchinnikova22@gmail.com*

MAIN TRENDS OF HUMANITARIAN EDUCATION IN MARITIME EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SOUTHERN UKRAINE IN 1958–1964

The article is devoted to the analysis of the basic tendencies of teaching of humanitarian disciplines in maritime educational establishments of the south of Ukraine in the period from 1958 to 1964, using as an example the Admiral Makarov Nikolaev shipbuilding institute. The lower limit of the research was chosen 1958, when the “Law on Strengthening the cohesion between School and Life and on the Further Development of the Public Education System in the Ukrainian SSR” appeared and structural transformations in the education system took place. The upper limit is 1964, the year when it becomes clear that the reform related to the above mentioned law has not brought significant improvements in education, so there is a return to 10-year secondary education, to the priority of full-time education in universities, reducing benefits for workers when entering university. A brief description of the state of the marine sphere in this period of time is given. The state of development of maritime educational establishments is also described. During this period, 1958–1964, the Soviet government set many goals in the development of maritime transport, which also affect education. The curricula of educational establishments reflected the trends of growth and expansion of maritime transport. The curricula of 1958–1964 of the Admiral Makarov Nikolaev shipbuilding institute are considered, determined the total number of hours allocated for the study of all subjects and analyzed the number of hours and percent allocated for the study of humanities, as well as outlined which humanities were studied in each year of study. In the curricula of that period there are special and humanitarian disciplines, because the emphasis was on the formation of not only a quality specialist, but also a highly educated person. But not enough attention was paid to the humanitarian aspect of education, which was one of the reasons for the unsatisfactory results of the reform. Great importance was also attached to the ideological component of training, education in the spirit of Marxism-Leninism.

Key words: humanities, curriculum, maritime education, maritime transport.

Постановка проблеми. У період з 1958 року до 1964 рік влада СРСР висувала такі цілі у сфері розвитку морського транспорту: розширення морських перевезень, збільшення вантажообігу, технічне переоснащення, оснащення морського транспорту сучасними суднами, оновлення флоту, покращення його техніко-економічних показників. Ці плани розвитку знаходили відображення й в освіті (Гришин, 1972: 134–147).

Аналіз досліджень. Питання розвитку морську освіти вивчають багато вчених. Так, О. Я. Тимофеева аналізувала історію морської освіти в Україні в руслі формування соціально-комунікативної компетентності; О. В. Токарева дослідила формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі в процесі професійної підготовки; А. І. Ляшкевич розглядала періодизацію становлення й розвитку військово-морської освіти в Україні (кінець XVIII – 50–90 роки ХХ століття); Л. В. Ліпшиць висвітлювала питання формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін; Л. Д. Герганов присвятив дослідження теоретичним і методичним засадам професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві; І. М. Рябуха дослідив тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVII – початок ХХІ століття); А. М. Скриннік дослідив фолеристику в системі морської транспортної освіти в історико-правовому аспекті; А. О. Солодовник вивчала розвиток фізико-математичній підготовки в морських навчальних закладах (1944–2012 роки).

Мета статті – дослідити викладання гуманітарних дисциплін у морських навчальних закладах освіти на півдні України в 1958–1964 роках.

Виклад основного матеріалу. У 1958–1964 рр. демократичні зміни в суспільстві призвели до появи «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР», були проведені структурні, кількісні та якісні зміни системи освіти для соціалізації молоді шляхом удосконалення її професійної підготовки, що враховувало потреби суспільства, збільшення рівня підготовки спеціалістів згідно з технічним прогресом. Було збільшено термін навчання в середній школі на 1 рік для того, щоб поєднати загальну освіту в обсязі середньої школи з профільною підготовкою. Підготовка спеціалістів у вишах здійснювалася на основі поєднання навчання з корисною працею, пріоритет надавався вечірній і заочній формам вищої освіти, перевага при прийомі до вишу надавалася робітникам, зайнятим у промисловості, які мають стаж роботи. Результатом реформи стало забезпе-

чення соціальної мобільності для представників різних соціальних верств населення (вирішальним був перехід на 8-річне обов'язкове навчання), розвиток матеріальної бази середніх шкіл, оснащення їх майстернями та кабінетами, збільшення кількості тих, хто навчається в загальноосвітніх школах, школах робітничої та сільської молоді, середніх спеціальних навчальних закладах, вишах. Що стосується морських навчальних закладів, то зміцнювалася матеріально-технічна база навчальних закладів морського транспорту, були побудовані нові навчальні корпуси, гуртожитки. Широке розповсюдження у вищих навчальних закладах морського транспорту отримала підготовка інженерів без відриву від виробництва. Мережа заочних і вечірніх факультетів, відділень і навчально-консультаційних пунктів дає можливість працівникам морського транспорту оволодіти інженерними знаннями, поєднуючи навчання з промисловою працею. У морехідних школах, які мають у всіх парохідствах Міністерства морського флоту, готуються кваліфіковані робочі кадри. Також підготовку масових робочих кадрів здійснюють професійно-технічні училища, арктичне училище й технікуми. У 1957–1958 роках країною ширилися клуби юних моряків, де молодь навчалася морської справи на реальних суднах, які надавали воєнно-морські відомства та Міністерство морського флоту (Ляшкевич, 2018: 160).

Загалом відбулося збільшення загальноосвітнього рівня в країні. Але до середини 1960 років реформа продемонструвала незадовільні результати, зокрема, і через недооцінку гуманітарного аспекту освіти. Насамперед витрати на професійну підготовку в середній школі значно перевищили віддачу, рівень цієї підготовки виявився таким, що не відповідає технічному прогресу та потребам країни (Луков, 2005: 217–219).

Для дослідження викладання гуманітарної освіти протягом 1958–1964 років нами були проаналізовані навчальні плани 1958–1964 років Миколаївського суднобудівного інституту ім. адмірала С. О. Макарова [4–9].

За результатами дослідження навчальних планів 1958–1964 років було встановлено таке.

У 1958–1959 навчальному році на машинобудівному й кораблебудівному факультетах на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПСР, іноземна мова; на II курсі: історія КПСР, політекономія, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова вивчалася факультативно; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм, іноземна мова вивчалася факультативно; на V курсі машинобудівного факультету вивчалися діалектичний і історичний матеріалізм, як факультатив вивча-

лися історія техніки, економіка суднобудування, організація та планування суднових підприємств.

У 1959–1960 навчальному році на кораблебудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, політекономія, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова вивчалася як факультатив, на IV курсі: діалектичний і історичний матеріалізм, іноземна мова вивчалася як факультатив; на V курсі: економічна організація та планування виробництва.

На машинобудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, політекономія, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм, як факультатив вивчалася іноземна мова; на V курсі: економіка суднобудування, організація та планування суднобудівних підприємств, як факультатив вивчалася історія техніки.

На вечірньому факультеті перші три курси навчання збігаються з кораблебудівним факультетом; на IV курсі вивчалися діалектичний та історичний матеріалізм; на V курсі: економіка суднобудівної промисловості і організація виробництва; на VI курсі: економіка суднобудування, організація та планування підприємств.

У 1960–1961 навчальному році на кораблебудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, як факультатив вивчалася іноземна мова; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм та атеїзм, як факультатив вивчалася іноземна мова; на V курсі: економіка, організація та планування виробництва, основи марксистсько-ленінської етики як факультатив.

На машинобудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм, іноземна мова, а також факультативно вивчалася іноземна мова; на V курсі: економіка суднобудування, організація та планування суднобудівних підприємств, основи марксистсько-ленінської етики й історія техніки як факультатив.

На вечірньому факультеті гуманітарні предмети I, II, III курсів збігаються з кораблебудівним факультетом. На IV курсі вивчалися діалектичний та історичний матеріалізм, на V курсі не вивчалися гуманітарні дисципліни, на VI курсі – економіка суднобудування, організація та планування підприємств.

Загальнотехнічний факультет включав вечірнє й заочне навчання. На обох видах навчання вивчалися такі гуманітарні дисципліни. На I курсі: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова.

У 1961–1962 навчальному році на кораблебудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм та атеїзм, як факультатив вивчалася іноземна мова; на V курсі: економіка, організація та планування виробництва.

На машинобудівному факультеті гуманітарні предмети I, II, III курсів збігаються з кораблебудівним факультативом. На IV курсі вивчалися діалектичний та історичний матеріалізм, іноземна мова, а також як факультатив вивчалися іноземна мова, основи марксистсько-ленінської етики й основи марксистсько-ленінської естетики; на V курсі: економіка суднобудівної промисловості, основи трудового законодавства й основи марксистсько-ленінської естетики як факультатив.

На вечірньому факультеті гуманітарні предмети I курсу збігаються з кораблебудівним факультетом. На II курсі вивчалися історія КПРС, політекономія; на III курсі: політекономія, іноземна мова як факультатив; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм; на V курсі не вивчалися гуманітарні дисципліни; на VI курсі: економіка суднобудування, організація та планування підприємств.

Загальнотехнічний факультет включав вечірнє й заочне навчання. На обох видах навчання вивчалися такі гуманітарні дисципліни: на I курсі: історія КПРС, іноземна мова; на II курсі: історія КПРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова.

У 1962–1963 навчальному році на кораблебудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КПРС, іноземна мова, на II курсі: історія КПРС, іноземна мова, на III курсі: історія КПРС, політекономія, іноземна мова, на IV курсі: політекономія, іноземна мова, як факультатив вивчалися основи марксистсько-ленінської етики і основи марксистсько-ленінської естетики, на V курсі: економіка, організація і планування виробництва, на VI курсі: як факультатив вивчалися основи марксистсько-ленінської етики і основи марксистсько-ленінської естетики.

На машинобудівному факультеті гуманітарні предмети I, II, III, IV курсу збігаються з кораблебудівним факультативом. На даному факультеті з'являється I-II курс з прискороної підготовкою, де

вивчалися історія КНРС та іноземна мова. На V курсі вивчалися: основи марксистсько-ленінської естетики та іноземна мова як факультатив, основи трудового законодавства, на VI курсі: економіка суднобудування, організація суднобудівних підприємств.

На вечірньому факультеті гуманітарні предмети I курсу збігаються з кораблебудівним факультетом. На II курсі вивчалися: історія КНРС, політекономія, на III курсі: політекономія, іноземна мова як факультатив, на IV курсі: діалектичний і історичний матеріалізм, англійська мова як факультатив, на V курсі не вивчалися гуманітарні дисципліни, на VI курсі: економіка суднобудування, організація і планування підприємств.

Загальнотехнічний факультет включав в себе вечірнє і заочне навчання. На обох видах навчання вивчалися такі гуманітарні дисципліни: на I курсі: історія КНРС, іноземна мова, на II курсі: історія КНРС, іноземна мова, на III курсі: політекономія, іноземна мова.

У 1963–1964 навчальному році на кораблебудівному факультеті на I курсі вивчалися такі гуманітарні дисципліни: історія КНРС, іноземна мова. На цьому факультеті з'являються I–II курси з прискореною підготовкою, де вивчалися історія КНРС та іноземна мова; на II курсі: історія КНРС, іноземна мова; на III курсі: історія КНРС, політекономія, іноземна мова; на IV курсі: політекономія, іноземна мова; на V курсі: діалектичний та історичний матеріалізм, іноземна мова як факультатив; на VI курсі: патентознавство, іноземна мова як факультатив.

На машинобудівному факультеті гуманітарні предмети I, II, III, IV курсів збігаються з кораблебудівним факультативом. На V курсі вивчалися діалектичний та історичний матеріалізм, економіка промисловості, атеїзм, іноземна мова як факультатив; на VI курсі: економіка суднобудування, організація суднобудівних підприємств, патентознавство, іноземна мова, основи трудового законодавства як факультатив.

На вечірньому факультеті гуманітарні предмети I, II курсів збігаються з кораблебудівним факультетом. На III курсі гуманітарні дисципліни не вивчалися; на IV курсі: діалектичний та історичний матеріалізм, англійська мова як факультатив; на V курсі не вивчалися гуманітарні дисципліни; на VI курсі: економіка суднобудування, організація та планування підприємств.

Загальнотехнічний факультет включав вечірнє й заочне навчання. На обох видах навчання вивчалися такі гуманітарні дисципліни: на I курсі: історія КНРС, іноземна мова; на II курсі: історія КНРС, іноземна мова; на III курсі: політекономія, іноземна мова.

Якщо простежити, скільки відсотків займають гуманітарні дисципліни від загальної кількості годин, виділених на всі дисципліни, які вивчаються на кожному курсі, то можна виділити таке.

У таблиці 1 надано інформацію стосовно машинобудівного факультету. На факультеті представлено такі спеціальності: 1) суднові силові установки (1958–1959 навчальний рік); 2) суднові силові установки; технологія машинобудування, металорізальні верстати та інструменти (1959–1960 навчальний рік); 3) суднові силові установки; технологія машинобудування, металорізальні верстати та інструменти; турбінобудування (1960–1961, 1961–1962 навчальні роки); 4) суднові силові установки; технологія машинобудування, металорізальні верстати та інструменти; турбінобудування; двигуни внутрішнього згоряння; електрообладнання суден (1962–1963, 1963–1964 навчальні роки).

У таблиці 2 надано інформацію стосовно кораблебудівного факультету. На факультеті представлено такі спеціальності: 1) суднобудування і судноремонт (1958–1959 навчальний рік); 2) суднобудування й судноремонт; обладнання й технологія зварювального виробництва (1959–1960, 1960–1961, 1961–1962, 1962–1963, 1963–1964 навчальні роки).

У таблиці 3 надано інформацію стосовно вечірнього факультету. На факультеті представлено такі спеціальності: 1) суднові силові установки; технологія машинобудування, металорізальні верстати й інструменти; турбінобудування; суднобудування й судноремонт; обладнання й технологія зварювального виробництва; електрообладнання суден (1958–1959, 1959–1960, 1960–1961, 1961–1962, 1962–1963, 1963–1964 навчальні роки).

У таблиці 3 надано інформацію стосовно загальнотехнічного факультету. На факультеті представлено дві форми навчання: вечірня та заочна.

Висновки. Отже, так як у зазначений період акцент був зроблений на технічному переоснащенні морського торговельного флоту, покращенні якості кораблів і зменшенні термінів їх будівництва та вартості, у морських навчальних закладах більше приділялося уваги предметам спеціального циклу (наприклад, морська справа, електротехніка й електрообладнання суден, основи будови судна, технологія перевезення вантажів по морю тощо), ніж предметам гуманітарного циклу. Зазначимо, що на I–III курсах навчання на гуманітарні дисципліни було виділено більше годин у навчальних планах, ніж на IV–VI курсах, бо вузька спеціалізація в освіті призводить до отримання нерозвиненого, але якісного спеціаліста, що позначається на рівні культури. Але разом із тим гуманітарному аспекту навчання приділялося не дуже багато уваги.

**Гуманітарна освіта на машинобудівному факультеті
Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова (1958–1964 роки)**

Навчальний рік	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1958–1959	I	1278	172	13,46
	II	1290	206	15,97
	III	1314	138	10,50
	IV	1278	144	11,27
	V	1049	187	17,83
1959–1960	I	608	152	25
	II	1254	200	15,95
	III	936	120	12,82
	IV	1248	162	12,98
	V	1011	136	13,45
1960–1961	I	516	86	16,67
	II	893	129	14,45
	III	978	138	14,11
	IV	1476	180	12,20
	V	1045	170	16,27
1961–1962	I	516	86	16,67
	II	828	122	14,73
	III	1260	156	12,38
	IV	1486	252	16,96
	V	912	120	13,16
1962–1963	I	516	86	16,67
	I–II*	1209	194	16,05
	II	828	122	14,73
	III	1277	192	15,04
	IV	1161	227	19,55
	V	528	48	9,09
	VI	396	46	11,62
1963–1964	I	516	86	16,67
	I–II*	1294	229	17,70
	II	862	175	20,30
	III	1330	192	14,44
	IV	1330	157	11,80
	V	1331	303	22,76
	VI	466	118	25,32

*З прискореною підготовкою.

Таблиця 2

Гуманітарна освіта на кораблебудівному факультеті Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова (1958–1964 роки)

Навчальний рік	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1958–1959	I	1276	172	13,48
	II	1282	204	15,91
	III	1278	138	10,80
	IV	1490	157	10,54
	V	733	-	-
1959–1960	I	684	152	22,22
	II	1249	200	16,01
	III	1260	138	10,95
	IV	1508	175	11,61
	V	931	99	10,63
1960–1961	I	586	86	14,68
	II	877	129	14,71
	III	1260	138	10,95
	IV	1532	180	11,75
	V	1005	131	13,03
1961–1962	I	516	86	16,67
	II	862	122	14,15
	III	1330	156	11,73
	IV	1404	180	12,82
	V	808	90	11,14
1962–1963	I	516	76	14,73
	I–II*	1260	194	15,40
	II	862	122	14,15
	III	1330	192	14,44
	IV	1400	227	16,21
	V	712	90	12,64
1963–1964	VI	384	48	12,5
	I	516	86	16,67
	I–II*	1260	246	19,52
	II	810	175	21,55
	III	1330	209	15,71
	IV	1260	157	12,46
	V	1086	145	14,18
VI	322	56	17,39	

*З прискореною підготовкою.

Таблиця 3

**Гуманітарна освіта на вечірньому факультеті
Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова (1958–1964 роки)**

Навчальний рік	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1959–1960	I	544	150	27,57
	II	544	152	27,94
	III	612	136	22,22
	IV	544	50	9,19
	V	544	52	9,56
1960–1961	I	608	152	25
	II	608	133	21,88
	III	612	136	22,22
	IV	544	50	9,19
	V	544	-	-
	VI	288	54	18,75
1961–1962	I	592	148	25
	II	592	92	15,54
	III	648	144	22,22
	IV	544	50	9,19
	V	544	-	-
	VI	288	12	4,17
1962–1963	I	640	160	25
	II	592	166	28,04
	III	648	144	22,22
	IV	612	98	16,01
	V	-	-	-
	VI	288	54	18,75
1963–1964	I	608	152	25
	II	608	95	15,63
	III	648	144	22,22
	IV	612	106	17,32
	V	576	-	-
	VI	288	51	18,75

Таблиця 4

**Гуманітарна освіта на загальнотехнічному факультеті
Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова (1958–1964 роки)**

Навчальний рік	Курс	Загальна кількість годин на вечірньому/заочному навчанні	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни на вечірньому/заочному навчанні	Частка від загального обсягу годин навчального плану на вечірньому/заочному навчанні, %
1960–1961	I	420/420	60/60	14,29/14,29
	II	421/421	70/70	16,63/16,63
	III	421/515	70/70	16,63/13,59
1961–1962	I	422/167	63/16	14,93/9,58
	II	422/164	70/6	16,59/3,66
	III	421/241	72/12	17,10/4,98
1962–1963	I	422/180	63/32	14,93/17,78
	II	423/178	70/14	16,55/7,87
	III	423/240	72/32	17,02/13,33
1963–1964	I	422/262	73/42	17,30/16,03
	II	434/232	70/28	16,13/12,07
	III	413/290	123/36	29,78/12,41

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришин Ю. А. История мореплавания : учебное пособие. Москва : Транспорт, 1972. 160 с.
2. Луков Вл. А. Реформы образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 217–219.
3. Ляшкевич А. І. Становлення і розвиток морської освіти на Херсонщині: навчальний посібник. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти, 2018. 180 с.
4. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1958/1959 гг. (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 335. Арк. 1–22.
5. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1959/1960 гг. (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 352. Арк. 1–39.
6. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1960/1961 гг. (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 515. Арк. 1–77.
7. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1961/1962 гг. (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 384. Арк. 1–62.
8. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1962/1963 гг. (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 440. Арк. 1–77.
9. Рабочие учебные планы Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1963/1964 гг. (Державний архів Херсонської області). Ф. Р. 881. Оп. 2. Спр. 515. Арк. 1–181.

REFERENCES

1. Grishin, Yu. (1972). *Istoriya moreplavaniya* [History of Navigation]. Moskva: Transport [in Russian].
2. Lukov Vl. (2005). *Reformy obrazovaniya* [Education reform]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [in Russian].
3. Liashkevich, A. (2018). *Stanovlennia i rozvytok morskoi osvity na Khersonshchyni: navchalnyi posibnyk* [Formation and development of maritime education in the Kherson region: a textbook]. Kherson: Municipal higher education institution «Kherson Academy of Continuous Education» of the Kherson Regional Council [in Ukrainian].
4. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1958\1959 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 335. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].
5. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1959\1960 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 352. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].
6. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1960\1961 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 515. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].
7. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1961\1962 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 384. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].
8. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1962\1963 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 440. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].
9. *Rabochie uchebnye plany Nikolaevskogo korablestroitel'nogo instituta imeni admirala S. O. Makarova 1963\1964 g.* [Curriculum of the Admiral Makarov Nikolaev Shipbuilding Institute] (Fund 881 Derzhavnyi arkhiv Mykolaevs'koi oblasti 2 File 515. State Archive of Mykolaev region, Nikolaev [in Russian].

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-30>**Валентина ПАПІЖУК,***orcid.org/0000-0002-8684-6116*

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) valentina.papizhuk@gmail.com**Олена КУЗЬМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4977-5638*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) kuzmenkoolena33@gmail.com**Юлія ЛІСОВА,***orcid.org/0000-0002-7186-8013*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) lisovajulie@gmail.com

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті досліджується критичне мислення як освітня інновація в контексті розвитку постіндустріального суспільства. Встановлено, що в умовах постіндустріального суспільства розвиток критичного мислення як ключової компетентності відіграє надважливу роль. Наведено вимоги сучасного світу, зокрема побудову демократичного суспільства шляхом цивілізованої суперечки, в умовах якого розвиток критичного мислення як ключової компетентності відіграє важливу роль у Новій українській школі й закладах вищої освіти, де інформативне навчання втрачає свою актуальність й рухається до навчання сенсопошукового. Встановлено, що для введення у навчальні програми дисциплін із розвитку критичного мислення важливо розуміти проблеми теоретичного і методологічного характеру. Визначено проблемні точки досліджуваної теорії, серед яких викривлення змісту самого поняття й використання методичних прийомів (кластери, бортові журнали, асоціативний куц тощо), за якими втрачається суть такого типу мислення. З метою внесення ясності у зміст теорії критичного мислення диференційовано поняття «розвиток» і «формування». Зазначено, що ключовими умовами реалізації цієї освітньої технології є створення проблемних ситуацій під час навчання, в процесі вирішенні яких постає дефіцит набутих знань і виникає потреба мислити критично, через створення ситуації вибору, організацію інтерактивних занять, письмове викладення рішень, осмислення оцінки і виправлення помилок.

Окреслено ряд зрушень щодо введення дисципліни «Критичне мислення» в курси логіки й філософії в навчальні плани українських закладів вищої освіти. Здійснено огляд масових відкритих онлайн-курсів із розвитку критичного мислення на відкритих освітніх платформах Prometheus, EdEra, ВУМ та культурно-видавничому порталі «Читомо». Встановлено, що, хоча ідеї розвитку критичного мислення в нашій країні стали трендовими, для їх успішного впровадження доцільним убачається співпраця фахівців із сучасної логіки, теорії аргументації у межах проведення різнопланових заходів із метою залучення освітян, науковців і відповідних міністерств.

Ключові слова: критичне мислення, освітня технологія, освітній процес, ключова компетентність, теорія та методика розвитку критичного мислення.

Valentyna PAPIZHUK,

orcid.org/0000-0002-8684-6116

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Head of the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Language Education

Ivan Franko Zhytomyr State University

(Zhytomyr, Ukraine) valentina.papizhuk@gmail.com

Olena KUZMENKO,

orcid.org/0000-0002-4977-5638

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Language Education

Ivan Franko Zhytomyr State University

(Zhytomyr, Ukraine) kuzmenkoolena33@gmail.com

Yuliia LISOVA,

orcid.org/0000-0002-7186-8013

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Language Education

Ivan Franko Zhytomyr State University

(Zhytomyr, Ukraine) lisovajulie@gmail.com

CRITICAL THINKING AS AN EDUCATIONAL INNOVATION IN UKRAINE: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS

The article examines critical thinking as an educational innovation in the context of the development of post-industrial society. It is stated that the development of critical thinking as a key competence plays a crucial role in the post-industrial society. The requirements of the modern world are presented, in particular, the establishment of a democratic society through civilized debate is viewed. The development of critical thinking as a key competence plays an important role in the New Ukrainian School and institutions of higher education, where informative learning loses its relevance shifting to searching for meaning in education. It is stated that to introduce the disciplines aimed at the development of critical thinking in the curriculum, it is important to understand theoretical and methodological issues. The problem points of the theory under consideration are determined, among which one can name the distortion of the concept content and the usage of instructional techniques (clusters, logbooks, spidergrams, etc.) that make the essence of this type of thinking more obscure. In order to clarify the content of the critical thinking theory, the concepts “development” and “formation” are differentiated. It is underlined that the key condition for the implementation of this educational technology is the creation of problem situations during studies, in which the lack of acquired knowledge leads to the need to think critically in situations of choice, while organizing interactive classes, writing solutions, understanding and correcting mistakes.

A number of advances as to the incorporation of the subject of Critical Thinking into the courses of Logics and Philosophy with their reflection in the curricula of Ukrainian higher education institutions are outlined. A review of massive open online courses on the development of critical thinking on open educational platforms such as Prometheus, EdEra, OUS (VUM) and cultural and publishing portal “Chitomo” is made. It is underlined that although critical thinking development has become a trendy phenomenon in our country, its successful implementation presupposes cooperation with experts in modern logics and theory of argumentation in the course of various activities aimed at attracting support from educators, scientists and ministries concerned.

Key words: *critical thinking, educational technology, educational process, key competence, theory and methods of critical thinking development.*

Постановка проблеми. Епоха інформаційного суспільства, що характеризується стрімким розвитком і трансформаціями, вимагає нового підходу до вирішення завдань. При цьому догматичне мислення стає неактуальним, а набирає обертів інша характеристика людської особистості – вміння мислити критично.

Науковці називають критичне мислення одним із ключових умінь XXI століття. Воно складає сучасну систему компетентностей «4 К» разом з креативністю, комунікацією і кооперацією. Ця

модель входить у дослідження PISA – Програмне міжнародне оцінювання учнів, яке було представлено на Всесвітньому економічному форумі у Давосі у 2016 р., на аналогічному форумі у 2020 р., де прозвучала теза, що в умовах постіндустріального суспільства уміння критично й аналітично мислити у проблемних ситуаціях повністю замінить стратегію вирішення проблем за допомогою наявних знань і вмінь (Саух, 2021: 8).

У статті 12 Закону України «Про освіту» (Про освіту, 2017) від 5.09.17 врахована ця тенденція,

адже вміння критично мислити забезпечує формування низки компетентностей, зокрема громадянських та соціальних, пов'язаних з ідеями демократії. У демократичному суспільстві цивілізована суперечка постає необхідною умовою досягнення успіху (Терно, 2012: 28). Нові виклики, що ставить перед людиною суспільство, масиви легкодоступної інформації, яка потребує ретельного відбору і аналізу, вимагають відпрацьованих навичок думати критично. Саме тому розвиток навичок критичного мислення в учнів повинен стати одним із пріоритетних напрямів у Новій українській школі і закладах вищої освіти, адже завдяки цьому відбувається виховання і формування дорослої особистості, здатної до самостійності та відповідальності у професійній діяльності та особистому житті, самовдосконалення, особистої ефективності, успішності ухвалених рішень.

Проблема розвитку критичного мислення набула міждисциплінарного характеру і вивчається у межах педагогічних, психологічних, філософських наук, що доводить його суперечливий і багатоаспектний характер, а фігурування його як об'єкта дослідження в українських наукових розвідках кількох останніх десятиріч та наукові дискусії щодо тлумачення цього поняття та суміжних із ним визначають актуальність теми. І хоча ідея навчання критичного мислення стала трендом, все ж бракує цілісної теорії, яка є підґрунтям методичних прийомів, які своєю чергою часто викривлюються, втрачаючи суть зазначеної навички. Розв'язання означеної проблеми є одним із наскрізних завдань освітнього процесу.

Необхідність подальшого дослідження і аналізу визначає **мету статті** – розгляд і аналіз низки вже наявних робіт з теорії, практики, методики розвитку критичного мислення, його впровадження в освітній процес та окреслення перспектив подальших напрацювань у цьому напрямку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Підвалини теорії критичного мислення закладено працями американських когнітивних психологів. Американськими фахівцями досягнуто значних успіхів у цьому напрямку (Дж. Андерсон, М. Ліпман, А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; Р. Стернберг; Д. Халперн), проте не всі напрацювання психологів реалізовані в освітньому процесі. Спираючись на ідеї американського філософа і педагога Дж. Дьюї, фундатор цієї педагогічної новації професор Метью Ліпман засновує у 1987 р. Інститут критичного мислення при Монтклерському державному коледжі. Практичне впровадження ідей М. Ліпмана віднайшло себе у навчальному курсі «Філософія для дітей» –

програмі викладання філософії в школі, яка набула популярності і в інших країнах (Ганаба, 2013).

Ідеї розвитку критичного мислення М. Ліпмана в останні десятиліття активно входять у коло наукових розвідок українських дослідників. Перші напрацювання у цій царині належать харківським науковцям О. Тяглу та Т. Воропай, якими обґрунтовано підстави введення курсу критичного мислення до сучасної вищої освіти, досліджено когнітивно-соціальні витоки цієї навички, тісний зв'язок із неформальною логікою, процедури інтерпретації, тлумачення та розуміння, проаналізовано матеріали тематичних дискусій 70–90-х років (Тягло, Воропай, 1999). Подальші роботи зосереджені навколо узагальнення й групування наявних дефініцій поняття критичного мислення (І. Авдєєва), ролі критичного мислення у курсі юридичної логіки (О. Бандурка), технологій розвитку критичного мислення як психолого-педагогічного явища (К. Баханов), методики та практики розвитку критичного мислення школярів у ході вивчення історичних дисциплін (О. Пометун, І. Сущенко), різноаспектного вивчення проблеми розвитку критичного мислення під час викладання суспільствознавчих дисциплін (С. Терно) та інші.

Виклад основного матеріалу. Організація навчального процесу в НУШ і ЗВО неухильно рухатиметься від інформативного до сенсопошукового навчання (Коржув, 2002: 18), оскільки такий поворот продиктований постіндустріальною епохою. Такий тип навчання не відставатиме від запитів життя, на відміну від традиційного формування знань, умінь та навичок (Терно, 2012: 29). Ми погоджуємося із думкою С. Терно, що задля введення у навчальні програми дисциплін із розвитку критичного мислення важливо розуміти проблеми теоретичного і методологічного характеру, щоб за яскравим антуражем не загубився сенс мислити критично. Тут постає питання створення «теоретичного конструкту», а для досягнення цієї мети науковець наголошує на необхідності визначитися із теорією (Терно, 2012: 30), адже без вірного розуміння методологічної позиції можливе (і досить часто наявне) поширення хибних методик. Спираючись на дефініції в Академічному словнику української мови, психолого-педагогічних і філософських лексикографічних джерелах, Сергій Терно передусім наголошує на уживанні терміну «розвиток» критичного мислення і аж ніяк не «формування» (Терно, 2012: 34) з огляду на таке надскладне вміння, як мислення, тим паче критичне. Зазначимо, що такого висновку науковець дійшов не

лише завдяки словниковим дефініціям, а й через вивчення праць радянських психологів А. Брушлінського, Я. Пономарьова, О. Тихомирова, професора педагогіки І. Підласого, англійського математика й фізика-теоретика Р. Пенроуза, які дотримуються такої ж думки: розвиток, на відміну від формування, пов'язаний із постійними змінами і відзначається рухом від простого до складного (Подласый, 1999: 29). Саме на цьому акцентує С. Терно, піддаючи критиці новомодні методики «формування» критичного мислення, переймаючись питанням: яким буде критичне мислення учнів і студентів, які навчатимуться у методистів, які не розуміють, що мислення розвивають, а не формують (Терно, 2012: 35).

У своїх працях С. Терно чітко, ґрунтовно, наводячи приклади, аналізує передумови виникнення критичного мислення, ознаки самого поняття і його склад, умови застосування та наслідки навчання через критичне мислення, його принципи, стратегії і процедури, широко торкається проблем теоретичного й методологічного характеру цієї освітньої технології. Ключовими умовами, згідно з вченим, є створення проблемних ситуацій під час навчання, оскільки саме під час зіткнення із проблемою постає дефіцит набутих знань і виникає потреба мислити критично, що характеризується нестандартним, нешаблонним процесом міркування, що своєю чергою забезпечує мотивацію навчальної діяльності здобувачів освіти і педагогів, потребує застосування проблемних методів навчання шляхом створення ситуації вибору, організації інтерактивних занять, письмового викладення результатів, осмислення оцінки та виправлення помилок. Таким чином реалізується розвивальна парадигма освіти, яка забезпечується діяльнісним підходом у навчанні. У той же час слушно видається критика на адресу тлумачень цієї освітньої технології, методики розвитку чи, швидше, «формування критичного мислення», які за формою організації (кластери, бортові журнали, асоціативний куш, fishbone тощо) втрачають суть – уміння розв'язувати проблемні ситуації, і стають суто формальними, тобто такими, у яких форма переважає над змістом (Терно, 2012: 36).

Професор О. Тягло, аналізуючи студії критичного мислення, підтримує його розвиток у складі мислення вищого порядку (Тягло, 2017). Збагативши свій практичний досвід, отриманий шляхом стажування в одному з університетів США, науковець, услід за авторитетними професорами Н. Брауном і С. Кілі, пропонує дотримуватися алгоритму критичного мислення через постановку «правильних запитань», які відповідають

послідовним стадіям аналізу, розуміння і критичної оцінки проблемного твердження (Тягло, 2017: 241). Результатом отриманих знань і досвіду стала праця О. В. Тягла і Т. С. Воропай «Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века» (Тягло, Воропай, 1999). Окрім того, в систему вищої освіти було введено курс логіки з елементами критичного мислення (апробований у кількох університетах Харкова і представлений у низці навчальних видань) і курс критичного мислення на основі логіки, доповнений згодом матеріалами щодо творчого мислення й основ композиції (адресований магістрантам). Зазначені курси відповідають уведеним в нашій країні першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівням вищої освіти. Проте найбільш ефективний шлях формування критично мислячої людини розпочинається із дошкільної освіти, початкової і середньої школи, адже без цих стадій утворюється значна прогалина, втрачається ефективність навчання, і практичне застосування критичного мислення зводиться нанівець. Ця теза була підтверджена міністром освіти і науки Лілією Гриневич у ході розробки концепції Нової української школи: «Освіта залишається чи не єдиною сферою в Україні, що застрягла у радянському минулому з його методами формування особистості, фабричним принципом «всі мають бути однаковими» та знанневим підходом – коли на дітей висипають тонну інформації, змушують її завчити, але не пояснюють, як цим користуватись та навіщо воно потрібно» (Тягло, 2017: 247).

До того ж події останніх років у нашій країні, починаючи від 2014 р., стають черговим аргументом на користь нового типу мислення: воно є зброєю в інформаційному складнику гібридної війни.

Ефективним засобом осучаснення освітнього процесу загалом і відповідної дисципліни зокрема може стати введення технологій розвитку і виховання критичного мислення до будь-яких академічних дисциплін. Але у нинішніх реаліях введення курсу критичного мислення до освітніх програм нагадує біг із перешкодами, серед яких, згідно з О. Тяглом, – плинна політична ситуація, «залишкове» ставлення панівної верхівки до освіти, відсутність мотивації у викладацьких колах (Тягло, 2017: 248).

Над розробкою окремого гнучкого університетського курсу з критичного мислення працюють С. Дворянчикова та Н. Юган у межах мікропроєкту «Критичне мислення» із включенням до цієї дисципліни теми «Впровадження академічної доброчесності в науковий та навчальний простір країни» (Юган, Дворянчикова, 2019). Пілотний проєкт

реалізувався на базах різних за статусом українських ЗВО шляхом педагогічного експерименту та анкетування. Результати експерименту підтвердили вищезгадану думку О. Тягла про доцільність упровадження в навчальний процес ЗВО елементів дисципліни «Критичне мислення» у курси логіки, філософії, а варіативність практичного складника має залежати від напряму навчання.

Сьогодні одним із найдоступніших засобів реалізації навчання критичного мислення є платформи масових відкритих онлайн-курсів. Освітня платформа Prometheus пропонує такі курси:

– «Критичне мислення для освітян», авторами якого є доктор педагогічних наук, професор С. Терно, кандидат філософських наук, доцент Н. Степанова, директор СШ № 148 ім. Івана Багряного м. Києва С. Горбачов. Курс має на меті допомогти освітянам опанувати стратегії та процедури критичного мислення, що уможливить їхню особисту ефективність та успішність ухвалення рішень;

– «Освітні інструменти критичного мислення» (автор – доктор педагогічних наук, професор С. Терно), який передбачає навчити освітян мистецтву критично мислити для рефлексії своєї освітньої діяльності і професійного зростання;

– «Наука повсякденного мислення» (автори – старший викладач у сфері когнітивістики Джейсон Танген; дослідник природи візуальної експертизи в галузі медицини і судової медицини М. Томпсон; продюсер курсу «Наука повсякденного мислення» Е. МакКензі.) покликаний допомогти освітянам зрозуміти психологію мислення, опанувати навички і вміння для розвитку пам'яті та ознайомитись із новітніми навчальними технологіями провідних американських спеціалістів.

Студія онлайн-освіти EdEra надає можливість пройти курси «Бери і роби» й «Ключові уміння 21 століття». Лекторами першого із них є експерти громадської спілки «Освіторія», провідні нейропсихологи, поведінкові експерти, вчителі, які спеціалізуються на методиках змішаного навчання, критичного та креативного мислення, формувального оцінювання. Пропонований курс має на меті надати вчителям практичні інструменти для урізноманітнення уроків, зміни їх формату й змісту. Програма курсу «Ключові уміння 21 століття» (автори – кандидат філологічних наук К. Худик, учитель-методист А. Вербовий) передбачає ознайомлення із ключовими вміннями сьогодення і спрямована на розвиток власних умінь і вдосконалення освітнього процесу.

Ще один курс – «Вступ до критичного мислення», розроблений психотерапевтом, військо-

вим психологом О. Карачинським, пропонується освітнім проектом ВУМ («Відкритий університет майдану») і спрямований на формування здорового способу мислення та імунітету від зловмих маніпуляцій.

Різноманітні авторські тренінги для педагогів пропонує освітня платформа «Критичне мислення» (<https://www.criticalthinking.expert/>), створена у 2016 р. командою експертів громадської організації «Вчителі за демократію і партнерство», серед яких член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професорка О. Пометун, фахівчиня у галузі освітніх інновацій, психологиня І. Баранова, координатор міжнародних і всеукраїнських освітніх проєктів, автор та укладач навчальних посібників, тренер з розвитку критичного мислення, дебатів, бізнес-тренер, спеціаліст з інновацій в освітній галузі І. Сущенко та інші.

У червні 2021 на культурно-видавничому порталі «Читомо» стартував освітній відеопроєкт «Портрет читача замолоду», метою якого є популяризація читання як стилю життя й інструменту розвитку критичного мислення. Ідея створення цього проєкту пов'язана із результатами тестування згадуваної нами вище PISA, згідно з якою у 2018 р. Україна посіла ступінь «нижче середнього» в читанні. Такі результати приголомшливі, адже для більшості українців щоденною звичкою стало споживання «швидкого соціального контенту», що передбачає поверхневе сприйняття прочитаного, відсутність аналітичного підходу і навичок критичного мислення, а відтак вразливість до інформаційної маніпуляції та фейків.

Висновки. На перший погляд зрушення у напряму впровадження і розвитку критичного мислення в освітній процес нашої країни досить помітні. Проте знову наголошуємо на необхідності засвоєння теоретичних і методологічних засад цієї важливої для сьогодення теорії. Міркування Лілії Гриневич щодо концепції НУШ О. Тягла доповнює таким чином: «українська школа не готує, не готова і поки що не готується до цього» (Тягло, 2017). Такий сміливий висновок не є вироком, а, швидше, поштовхом до розгортання відповідної активності. Для успішного впровадження ідей критичного мислення вбачається доцільним проведення різноманітних заходів, наукових хабів, онлайн- і офлайн-осередків за участю фахівців із сучасної логіки, теорії аргументації тощо з метою обміну відомостями, дискусій, спільного вирішення проблемних питань. Такий формат активностей – гарна нагода знайти підтримку у Міністерства освіти і науки, фондів, громадських організацій і самих освітян і науковців.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні досвіду розвитку критичного мислення у системі освіти західноєвропей-

ських країн; удосконаленні вже наявних та розробці нових форм роботи із залученням проблемних методів навчання під час інтерактивних занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ганаба С. «Навчати мисленню»: епістемологічний проект Метью Ліпмана. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 29. С. 5–11. URL: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Vird_2013_29_3-2.pdf (дата звернення: 20.08.21).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.17 № 2145. Ст. 12. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=uk#Text> (дата звернення: 28.08.2021).
3. Конотоп О. С. Масові відкриті онлайн-курси для формування і розвитку критичного мислення студентів як основи формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. № 4. 2020. С. 26–33. URL: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219944>.
4. Коржуев А. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. № 1. 2002. С. 18–22.
5. Подласый И. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов вузов: в 2 кн. Москва : Владос. 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 1999. 576 с.
6. Саух П. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки)*. Вип. № 2 (67). 2021. С. 7–15. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.1>.
7. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7–8. С. 27–39.
8. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. № 2. 2017. С. 240–257.
9. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Харьков : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. 284 с.
10. Тягло О. Чи буде культура критичного мислення в новій українській школі? Українська правда. 2017. 9 лютого. URL: http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5570/Chy%20bude%20kultura%20krytychnoho%20myslennia%20v%20novii%20ukrainskii%20shkoli_O%20Tiahlo_2017.pdf?sequence=1 (дата звернення: 03.08.21).
11. Юган Н. Л., Дворянчикова С. Є. Формування компетентності «Критичне мислення» в українських студентів. Інноваційний університет і лідерство: проект і мікропроекти – III. Варшава : Wydział “Artes Liberales” UW, 2019. С. 345–354. URL: <https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/15159/3/Stattia.pdf> URL: (дата звернення: 28.08.21).

REFERENCES

1. Hanaba S. “Navchaty myslenniu”: epistemolohichniy proekt Metiu Lipmana. [“To teach thinking”: Matthew Lipman’s epistemological project]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Seriya: Filosoffia, pedahohika, psykholohiia*. 2013. Vyp. 29. S. 5–11. URL: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Vird_2013_29_3-2.pdf (data zvernennia: 20.08.21). [in Ukrainian].
2. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.17 № 2145. [On education: law of Ukraine]. St. 12. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=uk#Text> (data zvernennia: 28.08.2021). [in Ukrainian].
3. Konotop O. S. Masovi vidkryti onlain-kursy dlia formuvannia i rozvytku krytychnoho myslennia studentiv yak osnovy formuvannia inshomovnoi navchalno-stratehichnoi kompetentnosti. [Mass open online courses for student’s critical thinking formation and development as the basis for strategic competence]. *Inozemni movy*. № 4. 2020. S. 26–33. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219944> [in Ukrainian].
4. Korzhuev A. Refleksiya i kriticheskoe myshlenie v kontekste zadach vyisshego obrazovaniya. [Reflection and critical thinking in the context of higher education objectives]. *Pedagogika*. Nr 1. 2002. S. 18–22. [in Russian].
5. Podlasyiy I. Pedagogika. Novyy kurs [Pedagogy. New course]: ucheb. dlya stud. vuzov: v 2 kn. M.: Vlados. 1999. Kn. 1: Obschie osnovy. Protsess obucheniya. [General foundations. Learning process]. 1999. 576 s. [in Russian].
6. Saukh P. Rozvytok krytychnoho myslennia yak providnyi trend suchasnoho osvitnoho protsesu. [Development of critical thinking as a leading trend in the modern educational process] *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seriia: pedahohichni nauky)*. Vyp. № 2 (67). 2021. S. 7–15. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.1> [in Ukrainian].
7. Terno S. Svit krytychnoho myslennia: obraz ta mimikriia. [Critical thinking world: image and mimicry]. *Istoriia v suchasni shkoli*. 2012. № 7–8. S. 27–39. [in Ukrainian].
8. Tiahlo O. Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli. [Experience of mastering of critical thinking in the Ukrainian higher education]. *Filosoffia osvity*. Nr 2. 2017. S. 240–257. [in Ukrainian].
9. Tyaglo A. V., Voropay T. S. Kriticheskoe myshlenie: problema mirovogo obrazovaniya XXI veka. [Critical thinking: a problem of world education in the XXI century] H.: Izd-vo Un-ta vnutrennih del, 1999. 284 s. [in Russian].
10. Tiahlo O. Chy bude kultura krytychnoho myslennia v novii ukrainskii shkoli? [Will the culture of critical thinking in the new Ukrainian school?]. *Ukrainska pravda*. 2017. 9 liut. URL: http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5570/Chy%20bude%20kultura%20krytychnoho%20myslennia%20v%20novii%20ukrainskii%20shkoli_O%20Tiahlo_2017.pdf?sequence=1 (data zvernennia: 03.08.21). [in Ukrainian].
11. Yuhan N. L., Dvorianchykova S. Ye. Formuvannia kompetentnosti “Krytychne myslennia” v ukrainskykh studentiv. [Forming competence on “Critical thinking” of ukrainian students]. *Innovatsiyni universytet i liderstvo: proekt i mikroproekty – III*. Varshava : Wydział “Artes Liberales” UW, 2019. S. 345–354. URL: <https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/15159/3/Stattia.pdf> URL: (data zvernennia: 28.08.21). [in Ukrainian].

УДК 378.046.4:004.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-31>**Олександр САХНО,***orcid.org/0000-0002-2969-6377**кандидат сільськогосподарських наук, доцент,**доцент кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну**Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти**«Університет менеджменту освіти»**(Біла Церква, Київська область, Україна) basketball2006@ukr.net***Віра ГРЯДУЩА,***orcid.org/0000-0001-9968-3515**кандидат технічних наук,**старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну**Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти**«Університет менеджменту освіти»**(Біла Церква, Київська область, Україна) vgriadushcha@gmail.com***Анастасія ДЕНИСОВА,***orcid.org/0000-0003-4014-9312**старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну**Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти**«Університет менеджменту освіти»**(Біла Церква, Київська область, Україна) dipodenisova@gmail.com*

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти через удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти; підвищення обізнаності про основні поняття цифровізації, а також придбання навичок цифрової грамотності та культури; роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудові індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників в умовах цифровізації суспільства.

Розкривається сутність понять «цифрова компетентність педагога», «навчання протягом життя», «професійний розвиток».

У статті досліджується досвід європейської спільноти щодо формування та підвищення рівня цифрової компетентності. Аналізуються національні цифрові трансформації в сфері освіти.

Представлено результати науково-дослідної роботи «Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій».

З'ясовано сучасний стан і тенденції застосування засобів цифрових технологій навчання у ЗП(ПТ)О; визначено складники та характеристики основних компонентів цифрової компетентності педагогічних працівників професійної освіти, рівні та критерії оцінки сформованості цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О; обґрунтовані організаційно-методичні умови для формування цифрової компетентності педагогічних працівників; представлено розроблену професійно-орієнтовану модель розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, методичні рекомендації щодо формування та розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників, результати моніторингу та діагностики результатів впровадження моделі розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Ключові слова: цифровізація, професійна освіта, цифрова компетентність, безперервний професійний розвиток.

Oleksandr SAKHNO,

orcid.org/0000-0002-2969-6377

*Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Training Technologies, Occupational Safety and Design
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of State Higher Educational Institution
"University of Education Management"
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) basketball2006@ukr.net*

Vira HRIADUSHCHA,

orcid.org/0000-0001-9968-3515

*Candidate of Technical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Training Technologies, Occupational Safety and Design
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of State Higher Educational Institution
"University of Education Management"
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) vgriadushcha@gmail.com*

Anastasiia DENYSOVA,

orcid.org/0000-0003-4014-9312

*Senior Lecturer at the Department of Training Technologies, Occupational Safety and Design
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of State Higher Educational Institution
"University of Education Management"
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) dipodenisova@gmail.com*

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the current problem of development of digital competence of pedagogical workers of vocational education institutions through improvement and acquisition of skills and abilities of confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies for education; raising awareness of the basic concepts of digitalization, as well as the acquisition of digital literacy and culture skills; work and participation in the modern information society; construction of an individual trajectory of development of digital competence of pedagogical workers in the conditions of digitalization of society. The essence of the concepts "digital competence of a teacher", "lifelong learning", "professional development" is revealed.

The article examines the experience of the European community in the formation and improvement of digital competence. Analyzed the National digital transformations in the education. Presented the results of research work "Development of digital competence of pedagogical staff of vocational education by means of information and communication technologies".

Clarified the current state and trends in the use of digital learning technologies in vocational education; determined the components and characteristics of the main components of digital competence of pedagogical workers of vocational education, levels and criteria for assessing the formation of digital competence of pedagogical workers of vocational education; substantiated organizational and methodological conditions for the formation of digital competence of teachers; developed the professionally-oriented model of development of digital competence of teachers of vocational education; presented the methodical recommendations on formation and development of digital competence of pedagogical workers, results of monitoring and diagnostics of results of introduction of model of development of digital competence of pedagogical workers of vocational education.

Key words: digitalization, vocational education, digital competence, continuous professional development.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна орієнтується у своїй політичній діяльності та законодавчій творчості, цінностях та суспільному житті на норми Європейського Союзу, оскільки 16 вересня 2014 року Верховна Рада України та Європейський парламент ратифікували Угоду про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (ВР України, 2014).

Відповідно до Статті 432 Угоди про Асоціацію (ВР України, 2014) «сторони здійснюють заходи, спрямовані на активізацію обміну інформацією,

практикою та досвідом, для заохочення більш тісного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти та навчання, зокрема з метою:

а) розвитку систем професійно-технічної освіти та навчання, подальшого підвищення кваліфікації протягом трудової діяльності / життя, що відповідає реаліям у контексті змін на ринку праці;

б) створення національних механізмів з метою покращення прозорості та визнання кваліфікацій та компетенцій, використовуючи, коли це можливо, досвід ЄС».

На основі пропозицій Європейської Комісії 17 січня 2018 року Рада Європейського Союзу прийняла Рекомендацію щодо ключових компетентностей навчання протягом усього життя. Рекомендація визначає вісім ключових компетенцій, необхідних для особистої самореалізації, здорового та сталого способу життя, працевлаштування, активного громадянства та соціальної інклюзії. Однією з ключових компетентностей визнано **цифрову компетентність**.

Для підвищення цифрових компетентностей Європейською комісією було запропоновано План дій з цифрової освіти (2021–2027) (European Commission, 2021).

За даними, представленими на офіційному вебпорталі Європейської комісії (European Commission, 2021), План дій з цифрової освіти (2021–2027 рр.) – це оновлена політична ініціатива Європейського Союзу (ЄС) для підтримки сталої та ефективної адаптації систем освіти та навчання держав – членів ЄС до епохи цифрових технологій (ЦТ).

План дій з цифрової освіти:

- пропонує довгострокове стратегічне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної європейської цифрової освіти;
- вирішує виклики та можливості пандемії COVID-19, що призвела до безпрецедентного використання технологій у цілях освіти та навчання;
- прагне до посилення співпраці на рівні ЄС у сфері цифрової освіти та підкреслює важливість спільної роботи у різних секторах для переходу освіти до цифрової ери;
- представляє можливості, включаючи поліпшення якості та кількості викладання щодо ЦТ, підтримку оцифрування методів навчання та педагогіки та забезпечення інфраструктури, необхідної для інклюзивного та стійкого дистанційного навчання.

Для досягнення цих цілей План дій визначає дві пріоритетні сфери (European Commission, 2021): 1) сприяння розвитку високоефективної цифрової освітньої екосистеми; 2) покращення цифрових навичок та компетентностей для цифрової трансформації.

Свою чергою, керуючись напрямками, запропонованими європейськими партнерами, Міністерство освіти та науки України підготувало та представило для громадського обговорення проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (МОН України, 2021). «Концепція представляє комплексне системне стратегічне бачення цифрової трансформації цих

сфер та відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 січня 2019 р. №56, а також пріоритетним напрямом та завданням (проєктам) цифрової трансформації на період до 2023 року, схваленим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2021 року № 365-р» (МОН України, 2021).

Проєкт Концепції спрямований на подолання низки проблем, зокрема (МОН України, 2021): низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; застарілий зміст освіти з навчальних предметів інформатичної галузі; недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність ширококутового доступу до Інтернету в закладах та установах системи освіти і науки; відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти; відсутність актуальної, достовірної інформації про здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, а також науковців для прийняття управлінських рішень та моніторингу ефективності політик; забюрократизованість процесів внутрішнього документообігу закладів та установ освіти і науки; незручність отримання послуг та сервісів у системі освіти; недоступність наукових ресурсів та інфраструктур тощо.

Кінцевої мети планується досягти через такі *стратегічні цілі* (МОН України, 2021):

1. Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним;
2. Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями;
3. Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам;
4. Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними;
5. Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями цифровізації в освіті сьогодні займається досить широке коло вітчизняних (М. Лещенко, К. Осадча, О. Спирін, В. Биков, О. Пінчук І. Малицька та інші), так і зарубіжних вчених (А. Casey, V. Goodyear, A. Mozejko, S. Salavati, S. Howard та інші).

Найбільший внесок у дослідження цифрової компетентності громадян взагалі та цифрової грамотності освітян зокрема зроблено Європейською науковою спільнотою. У результаті були представлено такі документи, як **Рамки цифрової компетентності**: громадян (DigComp); споживачів (DigCompConsumers); педагогів (DigCompEdu); освітніх організацій (DigCompOrg).

В Україні Міністерство цифрової трансформації у 2021 р. представило Рамку цифрової компетентності громадян України. «Рамка цифрової компетентності для громадян України – це інструмент, створений для того, щоб покращити рівень цифрових компетентностей українців, допомогти у створенні державної політики та плануванні освітніх ініціатив, спрямованих на підвищення рівня цифрової грамотності та практичного використання засобів і сервісів ІТ-технологій конкретними цільовими групами населення» (МЦТ України, 2021).

На виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року науковці Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротнікова, Н. Дементієвська, Т. Нанасва, О. Пасічник, Л. Чернікова розробили Проєкт «Опису цифрової компетентності педагогічного працівника» (Морзе та інші, 2019).

Представленні вище дослідження торкаються питань цифровізації та цифрових компетентностей на міжнародному, державному рівнях та освітньому рівні загалом. Науково-педагогічними працівниками кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти було запропоновано проведення наукового дослідження щодо проблем розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності інноваційної моделі розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічні працівники кафедри працюють над виконанням НДР з теми «Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій», яка є частиною комплексної науково-дослідної теми «Удосконалення сучасних моделей підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у контексті формування і розвитку компетентностей педагогів професійної освіти» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (номер державної реєстрації НДР 0117U002381, Дата реєстрації в УкрІНТЕІ 12.01.17, номер супровідного листа 01-02/76), затверджена протоколом Вченої ради ДЗВО «Університет менеджменту освіти» № 12 від 21.11.2016 р. та протоколом Вченої ради Білоцерківського інституту неперервної профе-

сійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України № 1 від 25.01.2017 р.

Науково-дослідна діяльність працівників кафедри спрямована на формування, аналіз і вдосконалення цифрової компетентності педпрацівників ЗП(ПТ)О через: удосконалення навчальних планів і освітніх програм підвищення кваліфікації відповідно до вимог ринку праці; виявлення та проектування шляхів подолання цифрового розриву; професійного розвитку й професійних криз педагогів щодо цифровізації освітнього процесу; формування програм професійного розвитку та професійної поведінки педагогічних працівників в цифровому суспільстві; спостереження та аналіз результатів проведення контрольного експерименту.

На основі врахування специфіки розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О колективом кафедри була розроблена модель (рис. 1), яка містить завдання щодо розвитку її компонентів.

Концептуальний блок дає можливість визначити основні вимоги педагогічної теорії та практики до рівня розвиненості цифрової компетентності педпрацівника, мету та завдання щодо розвитку рівня цифрової компетентності педагогічних працівників.

Змістовий блок відображає зміст цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та містить необхідні вимоги до її розвитку з урахуванням сучасних досягнень у педагогічній і методичній галузях, інформаційній сфері; сприяє послідовності і безперервності її розвитку.

Організаційно-методичний блок забезпечує поступовий розвиток цифрової компетентності у педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, яка реалізується визначеною послідовністю етапів її розвитку. Цей блок представлений сукупністю різноманітних форм, методів і засобів організації процесу викладання й навчання, які необхідні для досягнення необхідного рівня розвитку цифрової компетентності педагогів. Вони надають можливість залучити усіх учасників освітнього процесу до спільної діяльності з урахуванням потреби, можливостей та обґрунтувати послідовність розвитку кожного з компонентів цифрової компетентності.

Діагностувально-результативний блок включає результат розвитку цифрової компетентності та діагностування рівнів розвиненості її компонентів у педпрацівників ЗП(ПТ)О з використанням визначених критеріїв і показників (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, технологічний, функціональний, рефлексивний).

Для реалізації завдань оцінки рівнів сформованості цифрової компетентності педагогічних

працівників ЗП(ПТ)О були створені експериментальні майданчики з участю педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на базі: Володимир-Волинського вищого професійного училища (м. Володимир-Волинський); ДНЗ «Малинський ПЛ» (м. Малин, Житомирська обл.); ПТУ №4 (м. Полтава); ДПТЗ «Солонянський ПАЛ», (сmt. Солоне, Дніпропетровська обл.); ДПТНЗ «Дніпровський регіональний центр ПТО» (м. Дніпро).

Експеримент здійснювався за допомогою письмового та електронного опитування, спостереження та аналізу отриманих результатів.

Підхід до визначення показників сформованості цифрової компетентності, спираючись на зроблений вище теоретичний аналіз, дав можливість визначити такі рівні професійної компетентності:

Низький рівень розвиненості цифрової компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О характеризується неусвідомленням цінностей і відсутністю мотивації до педагогічної діяльності із використанням ЦТ; відсутністю навіть задовільних знань у галузі ЦТ і нерозумінням теоретичних основ аналізу та прийняття рішень; практичною відсутністю знань щодо ЦТ;

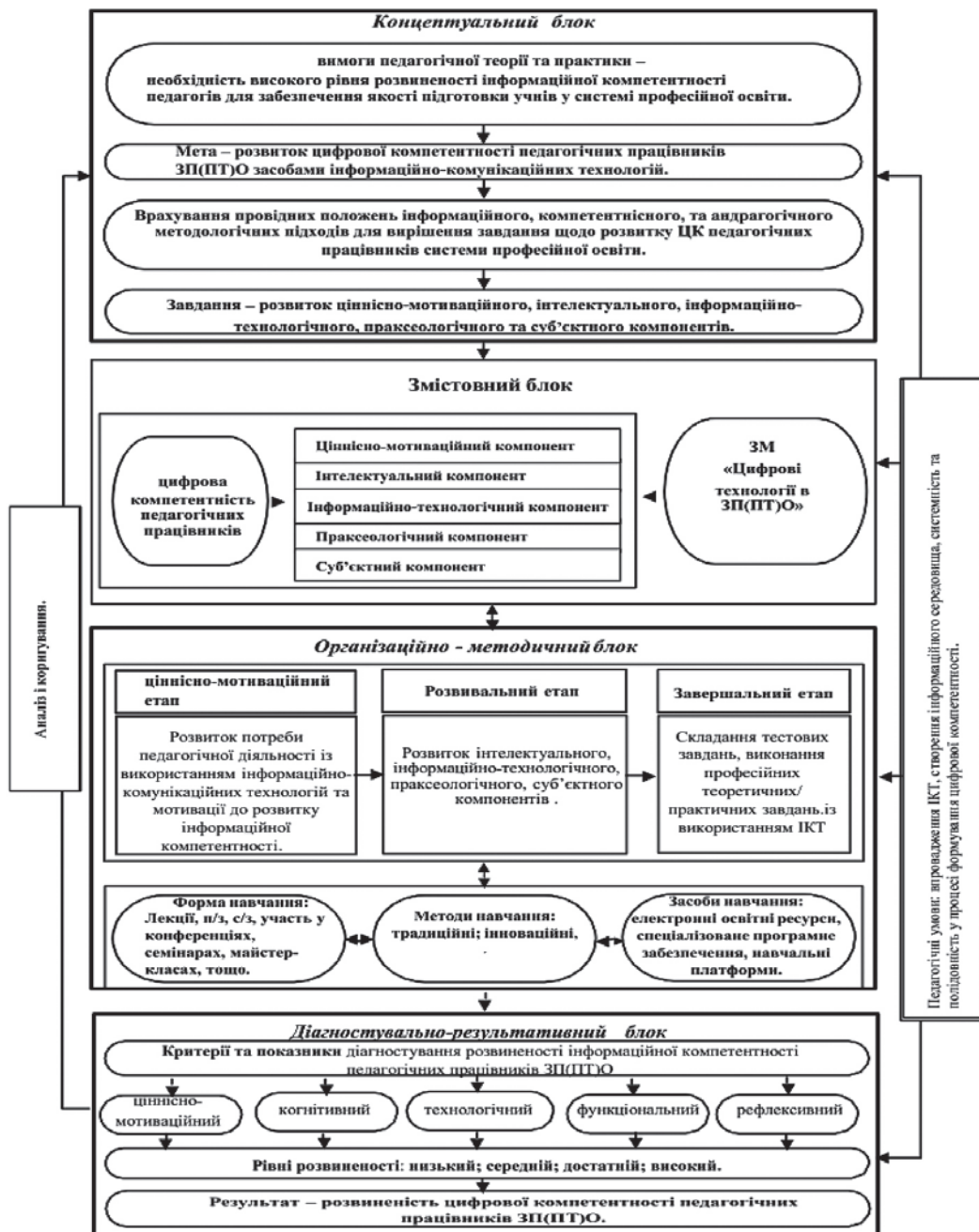


Рис. 1. Професійно-орієнтована модель розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти

неусвідомленням усіх аспектів кібернетичної безпеки, слабкою обізнаністю щодо сучасних програмних засобів, які можна використовувати у викладанні дисциплін; практичним нерозумінням технологій розроблення прикладного програмного забезпечення для викладання навчальних дисциплін.

Задовільний рівень розвиненості цифрової компетентності характеризується неглибокими знаннями про засоби, інструменти, методи, методики та технології використання ЦТ у педагогічній діяльності; інертним ставленням викладача до їх застосування в освітньому процесі ЗП(ПТ)О; відсутністю ціннісного ставлення до розширення знань з теорії й методів використання ЦТ у педагогічній діяльності; недостатнім знанням теоретичних основ їх застосування у викладанні дисциплін; байдужим ставленням до самовдосконалення в сфері ЦТ і підвищення своєї цифрової компетентності.

Достатній рівень розвиненості педагогічного працівника ЗП(ПТ)О характеризується ситуативним ставленням викладачів до використання ЦТ у педагогічній діяльності; прагненням розширювати свої знання в галузі ЦТ; умінням використовувати різні за призначенням програмні продукти в процесі викладання дисциплін, у яких реалізовані автоматизовані методи педагогічної діяльності, тощо; здатністю достатньо об'єктивно оцінювати рівень розвиненості власної цифрової компетентності; позитивним ставленням до самовдосконалення в сфері ЦТ і підвищення своєї цифрової компетентності.

Високий рівень розвиненості цифрової компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О характеризується повним усвідомленням і творчим ставленням викладача до використання ЦТ для розв'язання педагогічних завдань у процесі педагогічної діяльності; здатністю доводити педагогічним колегам необхідність їх використання; позитивним досвідом їх застосування у педагогічній діяльності та програмного інструментарію, що може бути використаний під час освітнього процесу іншими педагогами у викладанні конкретних дисциплін; здатністю відбирати й застосовувати на практиці оптимальні ЦТ для конкретного педагогічного завдання у конкретній дисципліні; адекватністю самооцінювання щодо розвиненості власної цифрової компетентності; постійним самовдосконаленням в сфері ЦТ і систематичним підвищенням своєї цифрової компетентності.

В опитуванні та визначенні основних компонентів, критеріїв формування та визначення рівнів цифрової компетентності, а також місця та ролі основних компонентів у підвищенні рівня

цифрової компетентності взяли участь 559 слухачів курсів підвищення кваліфікації Волинської, Рівненської, Закарпатської, Житомирської, Київської, Чернігівської, Сумської, Кіровоградської, Полтавської, Дніпропетровської, Одеської, Миколаївської, Житомирської, Донецької та Луганської областей України, де курси підвищення кваліфікації проводили викладачі кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної педагогічної освіти.

Опитування складалося з питань, серед яких були анкетні дані: місце проживання, вік, кваліфікаційна категорія, розряд, педагогічний стаж, місце підвищення рівня кваліфікації щодо впровадження та використання ЦТ в освітньому процесі та наявність техніки в кабінеті, та власне питання: потрібність підвищення рівня кваліфікації щодо використання ЦТ, наявність сертифікату з використання ЦТ, готовність до використання ЦТ в професійній діяльності, потенційні можливості роботи за комп'ютером, способи використання ЦТ на заняттях, вплив ЦТ на педагогічну діяльність та на учня, рівень володіння комп'ютерними технологіями за 5-бальною шкалою, розміщення авторських матеріалів на Web-ресурсах, наявність власного сайту.

Опитування охопило дві наймасовіші категорії педагогічних працівників, які займаються безпосереднім навчанням учнів. Були опитані педагогічні працівники різних місць проживання, віку, педагогічного стажу, кваліфікаційної категорії, що дозволяє побачити картину готовності слухачів курсів підвищення кваліфікації до використання ЦТ.

Оскільки використання ЦТ в ЗП(ПТ)О є відносно новим явищем, то в соціологічному опитуванні було виокремлено питання про те, наскільки давно педагогічні працівники використовують ЦТ у професійній діяльності. У відсотках відповіді на питання про тривалість використання ЦТ педагогічними працівниками відображено на рис. 2.

Педагогічним працівникам було поставлено питання: «Який вплив на Вашу педагогічну діяльність має використання цифрових технологій?». Відповіді розподілилися наступним чином (рис. 3).

На питання: «Чи потрібно Вам підвищення рівня кваліфікації щодо використання цифрових технологій?» 547 відповіли, що так, а 12 відповіли, що ні. У відсотках стан відображено на рис. 4

Як бачимо, практично всі опитані вважають, що їм потрібне підвищення рівня кваліфікації в галузі використання ЦТ.

На питання про оцінку власної готовності до використання ІКТ в професійній діяльності відповіді розподілилися наступним чином (рис. 5).

Підсумовуючи проведений педагогічним колективом кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти констатувальний експеримент, варто зазначити, що існує необхідність подальшого навчання майстрів виробничого навчання і викладачів професійно-теоретичної підготовки в галузі ЦТ, в тому числі і на курсах з підвищення кваліфікації.

Саме завдяки проведенню констатувального експерименту колектив кафедри технологій

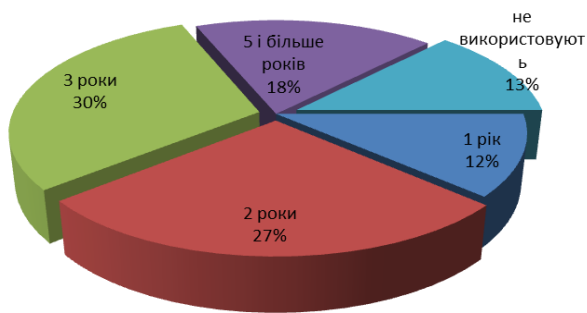


Рис. 2. Тривалість використання цифрових технологій

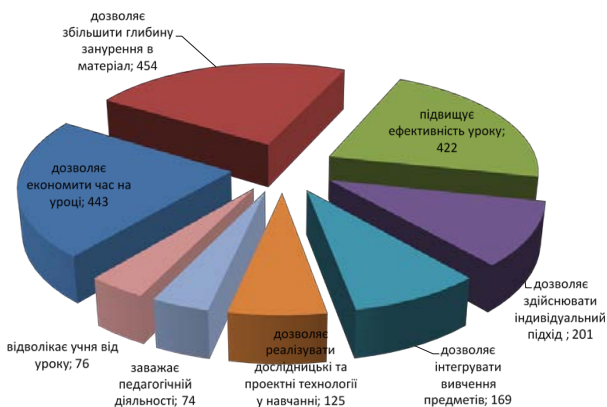
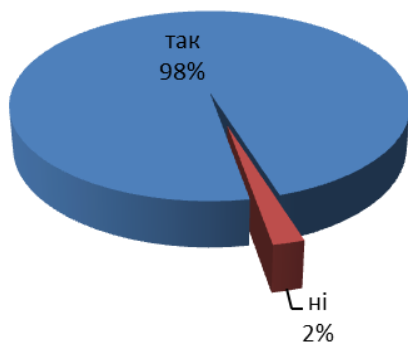


Рис. 3. Вплив використання цифрових технологій на педагогічну діяльність



Всього 559 осіб

Рис. 4. Потреба в підвищенні кваліфікації в сфері цифрових технологій

навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти зміг врахувати побажання та потреби слухачів курсів підвищення кваліфікації з метою удосконалення процесу підвищення кваліфікації.

Результати контрольного експерименту впроваджуються в змістовий модуль «Цифрові технології в освіті» курсів підвищення кваліфікації.

За відповідними запитами слухачів експериментальних груп науково-педагогічними працівниками кафедри ТНОП та Д було здійснено коригування змістового компоненту підвищення кваліфікації.

Було розроблено програми вибіркового спецкурсів з метою підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О: «Технології дистанційного навчання в умовах закладу професійної (професійно-технічної) освіти», «Хмарні технології в освіті», «Технології проведення вебінарів», «Автоматизоване робоче місце».

Програми спецкурсів пройшли апробацію на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О Дніпропетровської, Київської, Кіровоградської, Херсонської областей.

Апробація програм спецкурсів показала, що вони містять науково-обґрунтований зміст для професійного розвитку педагога, спрямовані на підвищення рівня цифрових знань, які забезпечують можливість використання ЦТ в освітній діяльності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

За результатами експерименту визначено напрями вдосконалення змістового компоненту підвищення кваліфікації у курсовий та міжкурсний періоди. Так, науково-педагогічні працівники кафедри проводять науково-практичні семінари та конференції різних рівнів (всеукраїнські, міжнародні). Це дозволяє залучити педагогічних працівників ЗП(ПТ)О України до обміну досвідом та вдосконалення цифрової компетентності з можливістю опублікувати особисті розробки в електронних або друкованих виданнях.

Відповідно до програми роботи експериментальних груп педагогічні працівники у міжкурсний період:

– брали участь у Всеукраїнському коворкінгу з онлайн-трансляцією: «Використання хмарних технологій в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти» (19 лютого 2020 р.), у межах роботи освітнього коворкінгу було проведено Майстер-клас «"Plickers" як хмарна технологія фронтального опитування у режимі «доповненої реальності»» та Міжнародну науково-практичну конференцію «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства» (11 листопада 2020 р.);

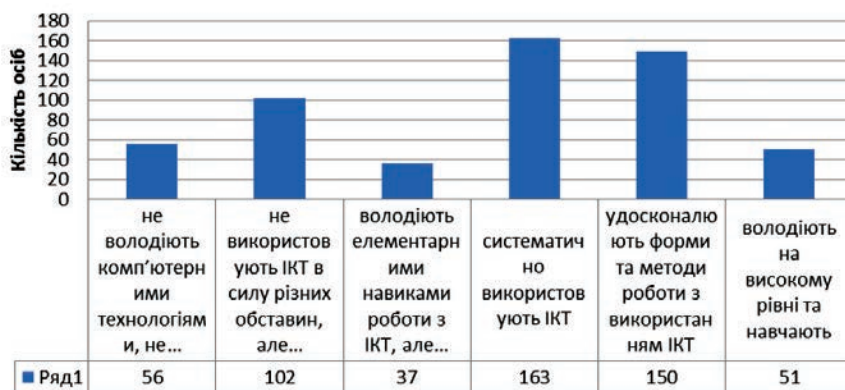


Рис. 5. Самооцінка готовності до використання цифрових технологій

– проводять один раз на 3 місяці заняття в Online-Академії цифрових технологій, зокрема, проведені заняття за темами: «Цифрова освіта дорослих у контексті суспільних викликів», «Інтеграція хмарних сервісів та Office 365 у дистанційний курс», «Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі» (2021);

– 6 жовтня 2021 р. проведено Регіональний науково-практичний семінар «Цифрова компетентність як вагомий складник професійної компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О».

Висновки. Підсумовуючи результати проведеного науково-педагогічним колективом кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти дослідження та констатувального експерименту, варто зазначити таке: усі педпрацівники на різному рівні і в різних умовах проходили самонавчання по роботі з ЦТ. Хоча це самонавчання відбувалося переважно не на робочому місці, а поза ним, і не мало систематичного характеру, майже усі викладачі розуміють необхідність свого подальшого навчання в галузі ЦТ; рівень володіння ЦТ не залежить від наявності сертифікатів з ЦТ у окремих викладачів; більшість викладачів активно використовуює ЦТ на заняттях з метою досягнення різнобічних результатів у підготовці кваліфікованих робітників. При цьому складні види робіт: тренінги, лабораторні роботи, проекти, створення вебсторінок, проведення телеконференцій активніше використовуються тими викладачами, які проживають у великих містах, за ними йдуть ті викладачі, що проживають в малих містах або селищах міського типу, і останніми маємо назвати тих, хто проживає в селах. Можна зробити припущення, що це пов'язано з загальним рівнем цифрового розриву

залежно від місця проживання педагогів; молодь значно активніше використовує складні види роботи з використанням ЦТ; використання ЦТ на заняттях не залежить від стажу роботи; лише однієї причиною невикористання на заняттях ЦТ назвали недостатність електронного контенту.

Варто зазначити, що існує необхідність подальшого навчання педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та підготовки в галузі ЦТ, в тому числі і на курсах з підвищення кваліфікації. На заняттях з ЦТ повинні розглядатися питання використання систем менеджменту освіти, хмарних технологій, електронних тестів, віртуальної та доповненої реальності, можливостей мережі Інтернет, створення персонального сайту та електронного підручника, проведення вебінарів.

Серед основних ризиків під час підвищення цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О можна зазначити такі: науково-методична робота в міжкурсовий період є менш регламентованою, її результати важко перевірити; недостатня розробленість перманентного моніторингу розвитку цифрової компетентності педагогічного працівника на окремих етапах міжурсового періоду; якість забезпечення доступу до мережі Інтернет в освітньому процесі; застаріла матеріально-технічна база окремих закладів освіти та методичних кабінетів (центрів); передбачуваність дій учасників, мотиваційна, технологічна, рефлексійна неготовність окремих педагогів до розвитку цифрової компетентності; ризик некерівності впровадження інновацій.

Використання моделі розвитку цифрової компетентності у системі безперервної професійної освіти може системно та послідовно підвищувати її рівень, зменшувати ризики, враховуючи побажання та потреби слухачів на курсах підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони / Верховна Рада України. 2014. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення: 30.09.2021).
2. Digital Education Action Plan (2021-2027) / European Commission. 2021. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (дата звернення: 3.10.2021).
3. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення / МОН України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 25.09.2021).
4. Мінцифри оприлюднює Рамку цифрової компетентності для громадян. Урядовий портал. 30 березня 2021 р. / МЦТ України. 2021. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mincifri-oprilyudnyuye-ramku-cifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan> (дата звернення: 5.10.2021).
5. Морзе Н.В., Базелюк О.В., Воротніков І.П. та інш. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Open educational e-environment of modern University: Special Edition, 2019. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263#.XY2zm0YzaUk> (дата звернення: 4.10.2021).

REFERENCES

1. Uhoda pro Asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnimy derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony. [Association Agreement between Ukraine, of the one part, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other part] / The Verkhovna Rada of Ukraine. 2014. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text [in Ukrainian].
2. Digital Education Action Plan (2021-2027) /European Commission. 2021. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
3. Kontsepsiia tsyfrovoyi transformatsii osvity i nauky: MON zaproshuie do hromadskoho obhovorennia. [The concept of digital transformation of education and science: MES invites to public discussion] / MES of Ukraine. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya> [in Ukrainian].
4. Mintsyfyry oprilyudniuie Ramku tsyfrovoyi kompetentnosti dlia hromadian. Uriadovyi portal. 30 bereznia 2021 r. [The Ministry of Digital Transformation publishes the Digital Competence Framework for citizens Government portal. March 30, 2021]. / MDT of Ukraine. 2021. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mincifri-oprilyudnyuye-ramku-cifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan> [in Ukrainian].
5. Morze N.V., Bazeliuk O.V., Vorotnikov I.P. ta insh. Opys tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka. [Description of digital competence of a pedagogical worker]. Open educational e-environment of modern University: Special Edition, 2019. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263#.XY2zm0YzaUk> [in Ukrainian].

УДК 159.955-057.87:371"312"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-32>

Наталія СЕНЧИНА,

orcid.org/ 0000-0003-3298-4334

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти

Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

(Одеса, Україна) natalias.2017y@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено розкриттю та обґрунтуванню важливості й основних аспектів організації рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі. На основі аналізу наукових джерел і нормативних документів визначено, що одним із важливих складників мети базової середньої освіти є розвиток творчої особистості, здатної до рефлексії та самореалізації, що потребує цілісного залучення учнів до рефлексивної діяльності у процесі їхньої шкільної освіти. Встановлено, що особливістю формування рефлексивної позиції учнів є неможливість її розвитку прямими методами навчання або передачі у вигляді навчальної інформації. Формування відбувається через різні види стимулювання та створення відповідних умов, які передбачають використання таких навчальних ситуацій, розв'язання яких потребуватиме від учнів їхньої осмисленої рефлексивної діяльності.

Зроблено висновки про те, що з педагогічної позиції рефлексія є невід'ємним компонентом діяльності, необхідною умовою її вдосконалення, а отже, є обов'язковою умовою процесу розвитку особистості учня, його соціалізації та творчого становлення. Важливість рефлексії полягає в тому, що вона забезпечує не лише потенціальну, а й цілком реальну готовність особистості до сприйняття нового досвіду, є джерелом інновації і розвитку. Рефлексія допомагає учням осмислити отримані результати, окреслити цілі своєї майбутньої діяльності, у разі необхідності відкоригувати власну навчальну діяльність, зіставити її цілі з отриманими результатами.

Важливою особливістю одержання учнями основної школи досвіду рефлексивної діяльності та формування в них рефлексивних умінь і навичок є те, що їх потрібно формувати як невід'ємну складову частину цілісного процесу розвитку особистості, а саме забезпечити залучення учнів до розв'язання таких навчальних завдань, які потребуватимуть їхньої осмисленої рефлексивної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна діяльність, рефлексивні вміння, розвиток учнів.

Natalia SENCHYNA,

orcid.org/ 0000-0003-3298-4334

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and Education

Odesa Academy of Continuing Education of Odesa Regional Council

(Odesa, Ukraine) natalias.2017y@gmail.com

ORGANIZATION OF REFLECTIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN MODERN SECONDARY SCHOOL

The article deals with the elucidation and justification of the importance and core aspects of organizing reflective activities of students in modern secondary school. Be relying on the analysis of scientific sources and regulatory documents, the author states that one of the essential components of the goal of basic secondary education is the development of a creative personality capable of reflection and self-realization, which requires the integral involvement of students in reflective activities in the course of school education. It is established that the peculiarity of the formation of the reflective position of students is the impossibility of its development using direct methods of teaching or rendering in the form of educational information. Formation occurs through various types of stimulation and the creation of appropriate conditions that involve using such learning situations the solution of which will demand from students their conscious reflective activities.

The author concludes that from the pedagogical perspective, reflection is an integral component of the activity, a necessary condition for its improvement, and thus, is an indispensable condition for the development of the student's personality, socialization, and creative becoming. The importance of reflection is that it ensures both potential and genuine readiness of the individual to accept new experiences and acts as a source of innovation and development. Reflection helps students to comprehend the results obtained, to determine the goals of their future activities, if necessary, to adjust their learning activities, to compare the purposes of their activities with the results.

An essential feature of middle school students' experience of reflective activity and the formation of reflective skills is that they must be formed as an integral part of a holistic process of personal development, i.e., to ensure the involvement of students in solving such educational tasks that will require their conscious reflexive activity.

Key words: reflection, reflective activity, reflective skills, student development.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від школи сформуванню компетентну особистість, здатну приймати обґрунтовані рішення та брати на себе відповідальність, тобто людину, яка готова до зміни видів діяльності та постійної самоосвіти. У відповідь на ці суспільні запити розроблено Державний стандарт базової середньої освіти, у якому передбачено, що метою сучасної системи шкільної освіти є «розвиток природних здібностей, інтересів та обдаровань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації і громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації» (Міністерство освіти і науки України, 2020). Повноцінна реалізація цієї мети є важливим і складним завданням для сучасної школи, що потребує не тільки формування в учнів певної сукупності компетентностей, необхідних для їхньої соціалізації та громадянської активності, а й розвитку в них творчого мислення, навичок самоаналізу, здатності до критично-об'єктивної самооцінки, а отже, і рефлексії.

Обов'язковою вимогою освітнього процесу в сучасній школі є забезпечення умов для розвитку й саморозвитку учнів, становлення їх як творчих особистостей. Сутність розвитку в педагогічному процесі розглядається як послідовні зміни в особистісній структурі учня, мотивах його діяльності, емоціях і відчуттях, знаннях та вміннях тощо. Оцінка результативності та продуктивності розвитку й саморозвитку здійснюється суб'єктом через самоспостереження і самоаналіз, а саме через уміння рефлексувати. Унаслідок аналізу та осмислення власної навчальної діяльності учень фіксує свою увагу як на продуктах цієї діяльності, зокрема знаннях, так і на структурі, логіці, алгоритмі самої діяльності, яка привела його до створення цих продуктів чи зміни їх стану.

У цьому контексті Я. М. Бугерко вказує на те, що без рефлексії практично неможливо забезпечити належний рівень соціалізації учнів, підготувати їх до дорослого життя. Зокрема, дослідниця зазначає, що рефлексія безпосередньо пов'язана з процесом соціалізації учнівської молоді та дає змогу повною мірою реалізувати позитивний потенціал учителя й учня в розумовому, соціальному та духовному розвитку, розкриває рефлексивно-творчий потенціал особистості, культивує рефлексію як постійно діючу систему самоорганізації внутрішньої активності суб'єктів навчання (Бугерко, 2009: 4).

Важливою рефлексія буде й для міжособистісного спілкування. Так, академік Національної академії педагогічних наук України О. Я. Савченко зазначила, що рефлексія є надзвичайно важливою

умовою забезпечення взаєморозуміння людей у процесі їх спілкування. На переконання вченої, люди, замислюючись про вплив своїх слів і результатів діяльності, можуть більш ефективно керувати власною поведінкою (Савченко, 2015: 3).

Таким чином, можемо стверджувати, що одним із важливих складників мети базової середньої освіти є розвиток творчої особистості, здатної до рефлексії та самореалізації, що потребує цілісного залучення учнів до рефлексивної діяльності у процесі їхньої шкільної освіти.

Аналіз досліджень свідчить про те, що проблематика рефлексії в науковому дискурсі не нова, вона була предметом розгляду вже в період античності. На сьогодні проблема рефлексії є складним міждисциплінарним утворенням, різні аспекти якого активно досліджуються в багатьох галузях науки, зокрема філософії, психології, педагогіці. Так, філософсько-методологічні основи дослідження рефлексивності як засобу формування уявлень про внутрішній світ людини, що сприяє самопізнанню особистості та її духовному розвитку, розкриваються у працях Платона, Арістотеля, Р. Декарта, Дж. Локка, Г. Лейбніца, І. Канта, Й. Фіхте, Г. Гегеля, Е. Гартмана, Дж. Дьюї, Е. Гуссерля, Ж.-П. Сартра, М. О. Бердяєва, О. О. Зінов'єва, М. М. Алексєєва, М. К. Мамардашвілі, М. О. Розова, І. С. Ладенка та інших науковців.

Психолого-педагогічні аспекти розвитку рефлексивності як засобу особистісного розвитку та як механізму осмислення сутності й умов розвитку рефлексивності людини в соціокультурному просторі розкриваються в роботах А. Бузе-мана, А. Маслоу, К. Роджерса, І. М. Сеченова, Б. Г. Ананьєва, П. П. Блонського, С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, К. О. Абульханової-Славської, І. М. Семенова, С. С. Степанова, В. В. Давидова, Л. І. Айдарової, І. С. Якиманської, М. М. Марусинєць, О. Я. Савченко, Н. Г. Сенчиної, В. Б. Легін, Я. М. Бугерко та інших учених.

Водночас необхідно зазначити, що, незважаючи на значну кількість досліджень явища рефлексії, питання організації рефлексивної діяльності учнів у сучасній школі залишається відкритим та потребує подальших розробок.

Мета статті полягає в розкритті основних аспектів організації рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі та обґрунтуванні її важливості в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження питання організації рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі безпосередньо пов'язане з визначенням суті понять «рефлексія», «рефлексивна діяльність» і «рефлексивні вміння».

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «рефлексія» тлумачиться як «само-свідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення й дійсності» (Шинкарук, 2002: 547).

В. О. Лекторський розглядає рефлексію як особливий вид пізнання, що реалізується через процес виходу за межі наявної системи знань та породження нового (явного чи неявного) знання, а також як засіб трансформації і розвитку індивідуального «Я», розвитку Я-концепції особистості (Лекторський, 1980: 269).

Натомість О. Я. Савченко розглядала рефлексію як здатність людини до самоаналізу, самопізнання, самоусвідомлення, самооцінювання, самоконтролю, самокритики та самокорекції (Савченко, 2015: 2).

Незважаючи на наявні розбіжності у визначеннях поняття «рефлексія», можна однозначно стверджувати, що наведені дефініції повною мірою вказують на її особистісно-розвивальний характер. У цьому контексті рефлексія є необхідною складовою частиною шкільного освітнього процесу. Випускник сучасної школи, з огляду на вимоги Державного стандарту базової середньої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2020), повинен володіти множиною ключових компетенцій і наскрізних умінь, серед яких – інноваційність, здатність до навчання впродовж усього життя, уміння критично й системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, здатність логічно обґрунтувати позицію, оцінювати ризики, приймати рішення та розв'язувати проблеми, що прямо пов'язані з рефлексією, тобто з усвідомленням учнем змісту та способів власної діяльності, здатністю об'єктивно оцінити власні результати, умінням виявляти допущені недоліки (Виногородський, Булах, 1997: 36).

Водночас мусимо зазначити, що, незважаючи на доведену багатьма науковцями важливість формування рефлексивних умінь саме в підлітковому віці, нині в основній школі не приділяється досить уваги педагогічній діагностиці рефлексивних умінь підлітків, відсутня програма їх цілеспрямованого формування з урахуванням вікових особливостей учнів. У цьому контексті О. Я. Савченко зазначила, що складність і різноплановість проявів рефлексії зумовлює труднощі її формування у учнів у сучасній школі (Савченко, 2015: 3).

Особливістю формування рефлексивної позиції учнів є неможливість її розвитку прямими методами навчання або передачі у вигляді навчальної інформації. Формування відбувається через різні види стимулювання та створення відповідних умов. Щоб забезпечити формування рефлексивної

позиції учня, педагог повинен сприяти зміні його ставлення до своєї ролі в навчанні, а саме забезпечити перехід від ролі пасивного, повністю керованого вчителем виконавця до активної позиції, яка передбачає чітке усвідомлення й обміркування всіх своїх дій перед виконанням роботи, у її процесі та після досягнення результату (Савченко, 2015: 3).

Забезпечити формування рефлексивної позиції учня можна лише за умови, що у процесі його шкільного навчання будуть створені такі навчальні ситуації, розв'язання яких потребуватиме від нього осмисленої рефлексивної діяльності.

У педагогічній науці рефлексивна діяльність розглядається як особливий вид внутрішньо вмотивованої аналітичної діяльності, спрямованої на усвідомлення її ціннісно-сислового, процесуального та результативного складників із метою їх уточнення, коригування чи вдосконалення (Хміль, 2016: 146). Ця діяльність повинна являти собою мисленнєво- або практично-діяльнісний процес цілісного усвідомлення учнем своєї діяльності. Метою і результатом цього процесу буде виявлення й усвідомлення учнем основних компонентів власної діяльності, зокрема її цілей, суті та змісту, типу, способів, наявних труднощів і проблем у реалізації процесу власної діяльності та шляхів їх подолання, досягнених результатів (Хуторской, 2007).

О. Я. Савченко зазначила: «Рефлексивність характеризує здатність творчих людей занурюватися у свій внутрішній світ. Окрім того, за рахунок свідомої регуляції людиною своїх дій підвищується ефективність її пізнавальних процесів» (Савченко, 2015: 3).

Рефлексивна діяльність учнів зумовлює процес їхнього неперервного розвитку не лише в навчальному середовищі, а й у подальшому житті, оскільки активує внутрішні механізми саморозвитку та самоосвіти. Вимоги до освітнього процесу сучасної середньої школи передбачають формування особистості такого учня, який буде готовим до продуктивної взаємодії з навколишнім світом, матиме здібності до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення й самоконтролю.

Отже, рефлексивна діяльність учнів є важливим засобом розуміння ними власного процесу навчання, тобто механізмів пізнання та засвоєння не лише знань і вмінь, а й відповідних компетенцій. Саме рефлексія дає змогу учням сформулювати та проаналізувати отримані результати, окреслити цілі подальшої роботи, відповідно до них скоригувати свою діяльність. Саме рефлексія є для учня джерелом власного внутрішнього досвіду та самопізнання. Тому В. В. Котенко вказує

на важливість включення в учнівську навчальну діяльність спеціальних рефлексивних завдань, які повинні активізувати процес усвідомлення та відображення учнями відповідних компонентів навчальної діяльності (Котенко, 2000: 15), завдяки яким в учнів у процесі їхньої навчально-пізнавальної рефлексивної діяльності будуть формуватися відповідні рефлексивні вміння й навички, які ми розглядаємо як особистісні методи самоаналізу, оцінки, контролю та корекції власної навчально-пізнавальної діяльності.

До основних рефлексивних умінь учнів сучасної середньої школи належать: 1) уміння зіставляти свої дії з очікуваними результатами діяльності; 2) уміння підбирати способи й моделі власних дій у межах наявних вимог та умов; 3) здатність здійснювати контроль, самооцінювання та коригування своєї діяльності; 4) здатність оцінювати правильність розв'язання навчальних завдань, наявність умов і можливостей для їх вирішення; 5) здатність до усвідомленого прийняття рішень у власній навчальній і пізнавальній діяльності; 6) уміння здійснювати власний осмислено-обґрунтований вибір; 7) сформовані вміння самоконтролю та самооцінки (Шорина, 2015).

Відповідно, важливими структурними компонентами рефлексивних умінь є:

- мотиваційно-вольовий компонент, що передбачає розуміння учнем доцільності своїх дій, прагнення до рефлексії та самоконтролю;

- діяльнісний компонент, який передбачає вміння самостійно розробляти, здійснювати та коригувати покрокову стратегію власних дій для досягнення бажаного результату навчання;

- оціночний компонент, що передбачає вміння сприймати та об'єктивно оцінювати наявні ситуації, об'єктивно оцінювати себе й інших у процесі діяльності в межах ситуацій, що склалися, осмислено та обґрунтовано виражати своє ставлення до ситуації.

Рефлексивні вміння й навички є основою для розвитку таких важливих якостей особистості, як здатність абстрагуватися, упевненість у діях, критичне мислення. У зв'язку із цим рівень сформованості рефлексії істотно впливає на подальший розвиток і життєву та професійну самореалізацію особистості.

Відповідно, надзвичайно важливим завданням для педагогів основної школи є забезпечення цілісного неперервного процесу формування в учнів рефлексивних умінь і навичок. Формування рефлексивних умінь учнів у сучасній школі ми розглядаємо як складний цілеспрямований процес взаємодії вчителя та учнів із метою формування в учнів особистісних рефлексивних новоутворень

шляхом стимулювання їхньої самостійної рефлексивної діяльності. У цьому випадку рефлексія буде також показником суб'єктності учня, що дасть йому змогу регулювати власну навчальну активність. У разі зайняття учнем рефлексивної позиції він зобов'язаний аналізувати та критично осмислювати свою діяльність, порівнювати її цілі й результати, прагне зрозуміти її особливості, виявити її недоліки та переваги.

Таким чином, уже сформовані в учня рефлексивні вміння й навички сприятимуть усвідомленню ним своєї поточної діяльності, виявленню в ній успішних і помилкових дій. У цьому випадку рефлексія спрямована на пошук причини невдач та шляхів їх подолання, у процесі чого учень усвідомлює, що використані ним засоби не відповідають завданню, – формується критичне ставлення до наявних, відомих учневі знань і вмінь, засобів та технологій їх застосування. Завдяки цьому здійснюється переосмислення умов завдання та пошук нових засобів його розв'язання, що зумовлює висування учнем нових припущень і гіпотез, відбувається інтуїтивне вирішення наявної проблеми, а потім надаються логічні обґрунтування та здійснюється втілення цього рішення. За допомогою зазначеного забезпечується подальший розвиток наявних рефлексивних умінь і навичок учня та формуються нові (Габдрахманова та ін., 2015: 56).

Завдяки сформованим рефлексивним умінням учень здатний критично аналізувати та цілісно усвідомлювати власну діяльність, свідомо застосовувати засоби її коригування й регулювання, що в результаті завжди приводить до досягнення бажаного результату (Ушева, 2013: 248–251).

Закономірно, що для забезпечення таких результатів учитель повинен забезпечити реалізацію рефлексивної діяльності учнів на всіх етапах уроку. Так, на етапі організаційного моменту можна (і навіть необхідно) забезпечити учням належний мотиваційний складник та емоційне налаштування на навчальну діяльність. На етапі актуалізації знань учні отримують змогу здійснити самоконтроль рівня своєї підготовленості до уроку. На основному етапі уроку відбувається оволодіння учнями новим навчальним матеріалом, формування відповідних умінь і навичок. Цей етап може стати одним із найбільш значущих у плані рефлексії учнів, на ньому вони отримують можливість усвідомити наявну конфліктну ситуацію між знанням і незнанням, появу нових навчальних завдань та способів їх розв'язання. Цей етап характеризується можливістю самостійного пошуку вирішення навчального завдання, для розв'язання якого наявних знань і вмінь уже

не досить. Останній етап уроку – підведення його підсумків – традиційно пов'язується з рефлексією.

У цьому контексті О. Я. Савченко стверджувала, що рефлексивний підсумок уроку завжди повинен бути розгорнутим, має спрямовувати учнівське мислення, забезпечувати залучення учнів до розгорнутих міркувань щодо свого способу дій, привертати їхню увагу до його результатів. Тим самим він сприяє формуванню в учнів досвіду узагальнення та самооцінювання. На цьому етапі учні здійснюють самоконтроль власної діяльності, оцінюють свою участь у досягненні визначеної та прийнятої мети навчальної діяльності (Савченко, 2015: 6).

За умови використання прийомів рефлексії на уроках як зворотного зв'язку вчитель має можливість відстежувати у процесі уроку рівень розуміння й засвоєння учнями навчального матеріалу, особливості їхнього психологічного стану (ступінь втоми, байдужості, зацікавленості), ставлення до навчального матеріалу та уроку загалом. Отже, рефлексія на уроці являє собою процес спільної діяльнійшої взаємодії педагога та учнів, що забезпечує можливість удосконалення освітнього процесу з урахуванням потреб і можливостей кожного учня, створює умови для внутрішньої мотивації на діяльність, допомагає кожному учневі осмислити одержувані результати та намітити цілі майбутньої роботи.

Висновки. Таким чином, рефлексія є складною, багатоаспектною міждисциплінарною кате-

горією, суть якої полягає в унікальному досвіді особистісного осмислення, переживання, оцінки ставлення до того, що пов'язано з різними сферами діяльності людини; це особлива реальність, яка забезпечує осмислення минулого та проєктування майбутнього, а тому є незамінним механізмом у педагогічній практиці.

З педагогічної позиції рефлексія є невід'ємним компонентом діяльності, необхідною умовою її вдосконалення, а тому є обов'язковою умовою процесу розвитку особистості учня, його соціалізації та творчого становлення. Важливість рефлексії полягає в тому, що вона забезпечує не лише потенційну, а й цілком реальну готовність особистості до сприйняття нового досвіду та є джерелом інновацій і розвитку. Рефлексія допомагає учням осмислити отримані знання й результати, окреслити цілі своєї майбутньої діяльності, у разі необхідності відкоригувати власну навчальну діяльність, зіставити цілі своєї діяльності з отриманими результатами.

Важливою особливістю одержання учнями основної школи досвіду рефлексивної діяльності та формування в них рефлексивних умінь і навичок є те, що їх необхідно формувати як невід'ємну складову частину цілісного процесу розвитку особистості, а саме забезпечити залучення учнів до розв'язання таких навчальних завдань, які потребуватимуть їхньої осмисленої рефлексивної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.
2. Виногородський А. М., Булах І. С. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці. Вінниця, 1997. 145 с.
3. Габдрахманова Р. Г., Хусаїнова Р. М., Чиркіна С. Е. Рефлексивная деятельность студента в системе психолого-педагогического образования как показатель его готовности к профессиональной деятельности. *Образование и саморазвитие*. 2015. № 2(44). С. 55–61.
4. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
5. Котенко В. В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Омск, 2000. 166 с.
6. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. Москва : Наука, 1980. 360 с.
7. Савченко О. Я. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи*. 2015. № 4. С. 2–6.
8. Ушева Т. Ф. Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2013. № 3(24). С. 248–251.
9. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України ; Абрис, 2002. 742 с.
10. Хміль Н. А. Організація рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі формування їхньої професійної готовності до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2016. Вип. LXXIII. Т. 1. С. 144–149. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2319/2104>.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург : Высшая школа, 2007. 640 с.
12. Шорина А. В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в образовательном процессе вуза. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2015. Т. 7. № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf>.

REFERENCES

1. Buherko Ya. M. Psykholohichna dynamika rozghortannia refleksyivnykh protsesiv u modulno-rozvyvalnomu osvithomu tsykli [Psychological dynamics of development of reflexive processes in the modular-developmental educational cycle]. *Candidate's thesis*. Odesa, 2009. 255 p. [in Ukrainian].
2. Vynohorodskiy A. M., Bulakh I. S. *Refleksyivnyi poshuk yak mekhanizm vyrishennia konfliktiv u pidlitkovomu vitsi* [Reflexive search as a mechanism for resolving conflicts in adolescence]. Vinnytsia, 1997. 145 p. [in Ukrainian].
3. Gabdrakhmanova R. G., Khusainova R. M., Chirkina S. E. Refleksivnaya deyatel'nost' studenta v sisteme psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya kak pokazatel' ego gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti [Reflexive activity of a student in the system of psychological and pedagogical education as an indicator of his readiness for professional activity]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2015, no. 2(44), pp. 55–61 [in Russian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: zatverdzhnyi Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898 [State Standard of Basic Secondary Education: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020 № 898]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
5. Kotenko V. V. Refleksivnaya zadacha kak sredstvo povysheniya obuchaemosti shkol'nikov v protsesse izucheniya bazovogo kursa informatiki [Reflexive task as a means of increasing the learning ability of schoolchildren in the process of studying the basic course of computer science]. *Candidate's thesis*. Omsk, 2000. 166 p. [in Russian].
6. Lektorskiy V. A. *Sub'ekt, ob'ekt, poznanie* [Subject, object, cognition]. Moscow: Nauka, 1980. 360 p. [in Russian].
7. Savchenko O. Ya. Refleksyivnyi komponent uroku [Reflexive component of the lesson]. *Uchytel pochatkovoi shkoly*, 2015, no. 4, pp. 2–6 [in Ukrainian].
8. Usheva T. F. Organizatsionnye osnovy dlya formirovaniya refleksii budushchikh pedagogov [Organizational foundations for the formation of reflection of future teachers]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2013, no. 3(24), pp. 248–251 [in Russian].
9. Shynkaruk V. I. (ed.) *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Hryhoriy Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine; Abrys, 2002. 742 p. [in Ukrainian].
10. Khmil N. A. Orhanizatsiia refleksyvnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi formuvannia yikhnoi profesiinoi hotovnosti do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Organization of reflective activity of future teachers in the process of formation of their professional readiness for the use of cloud technologies in the educational process]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 2016, issue LXXIII, vol. 1, pp. 144–149. Retrieved from: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2319/2104> [in Ukrainian].
11. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika* [Modern didactics]. Saint Petersburg: Vysshaya shkola, 2007. 640 p. [in Russian].
12. Shorina A. V. Problema formirovaniya refleksivnykh umeniy studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [The problem of the formation of students' reflective skills in the educational process of the university]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie"*, 2015, vol. 7, no. 3. Retrieved from: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf> [in Russian].

Галина СЕРГЄЄВА,
orcid.org/0000-0003-4956-7246
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов № 1
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) g.a.sergeyeva@gmail.com

ТЕХНІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджуються актуальні питання викладання іноземних мов в епоху інформатизації освіти та особливості використання інноваційних інформаційних технологій під час вивчення іноземної мови. Зокрема, висвітлюється проблема застосування технічних інновацій для модернізації форм і методів організації процесу самостійної роботи студентів закладів вищої освіти та підвищення її ефективності. Наголошується на її важливості, зокрема, і для формування вмінь навчатися самостійно з метою підготовки студентів до навчання впродовж життя. Метою статті є дослідження питання застосування цифрових технологій для організації та керування самостійною роботою студентів. Зроблено огляд програмного забезпечення, яке може використовуватися для організації, керування та контролю за результатами виконання самостійної роботи. Проаналізовано функціонал окремих онлайн-інструментів та описано можливості й особливості їх застосування для підвищення ефективності самостійної роботи, зокрема, розглянуто програмне забезпечення Microsoft Office 365. Звернено увагу на необхідність змін у підходах до використання навчального часу для самостійної роботи студентів, насамперед в аспекті вибору або підготовки навчального матеріалу для самостійного засвоєння, видів навчальної діяльності та вирішення питання керованості цього процесу і можливостей дієвого контролю викладачем. Наголошується, що це завдання може бути ефективно вирішене за допомогою цифрових технологій. Акцентовано увагу на проблемі вибору методів, прийомів та інструментів для самостійного навчання. Зроблено висновок, що, організовуючи навчальну діяльність студентів та обираючи інструменти, методи і прийоми викладання іноземної мови, які відповідають поставленим навчальним цілям, слід брати до уваги та застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Ключові слова: викладання іноземних мов, самостійна робота, інформаційно-комунікаційні технології, Microsoft Office 365.

Halyna SERHIEIEVA,
orcid.org/0000-0003-4956-7246
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 1
Yaroslav Mudryi National Law University
(Kharkiv, Ukraine) g.a.sergeyeva@gmail.com

TECHNICAL INNOVATIONS IN ORGANIZATION OF THE LAW-STUDENTS' SELF-LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE COURSE

The article examines the issues of teaching foreign languages in the era of information technologies application in education and the peculiarities of using innovative information technologies while studying foreign languages. In particular, the problem of technological innovations applying for the modernization of forms and methods of organization of students' self-learning and the improvement of its efficiency is studied. The importance of self-learning, especially for the formation of students' ability to study independently and get ready for a life-long learning, is emphasized. The aim of the work is to study the issue of digital technologies usage for the organization and management of students' self-learning work. In the work the software, which can be used for organization, management and control of the results of self-learning, is reviewed. The paper analyzes the functionality of specific online tools and describes the possibilities and peculiarities of their applying in order to increase the efficiency of self-learning, especially the software Microsoft Office 365. The attention is paid to the necessity of changes in the approaches to the self-learning of students, first of all in the aspect of selection or preparation of teaching materials, as well as the types of activity selection and the possibility of effective control by the teacher. It is believed that this task can be effectively solved with the help of digital technologies. It is focused on the problem of the selection of adequate methods and tools for self-learning. It is concluded that when organizing the educational activity of students and selecting tools, methods and approaches to teaching foreign language, which correspond to the set teaching objectives, it is necessary to take into account and apply modern information and communication technologies.

Key words: foreign language teaching, self-learning, information and communication technologies, Microsoft Office 365.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування у вивченні мов, що розпочалося у другій половині минулого століття, коли в 1960-х рр. у сфері викладання іноземних мов уперше було використано комп'ютер, особливо стрімко відбувається останнім часом. На різних етапах, яких, на думку дослідників, упродовж цього періоду було 3, до використання комп'ютера застосовувалися різні підходи, однак спільною була тенденція до розширення переліку видів навчальної діяльності, основою яких стали комп'ютерні технології (Sharma, 2007: 34). Технічні інновації, інформатизація освіти є фактором кардинальних змін традиційного процесу викладання та вивчення іноземних мов. Прикладом цього може бути поява комплексного (інтегративного) підходу до методики навчання іноземних мов, що було зумовлено можливістю використання інтернету, різноманітних мультимедійних технологій та програмного забезпечення. Також нагадаємо, що саме внаслідок поєднання традиційних форм і методів навчання з використанням інформаційних технологій виникла концепція гібридного навчання (blended learning), тобто паралельного застосування аудиторних і дистанційних форм навчання, що через об'єктивні причини сьогодні вже стала трендом у вищій освіті. Цифрові технології, які доповнюють традиційні засоби навчання, мають значний потенціал за умов коректного визначення їх можливостей, правильного формулювання цілей та методично грамотного застосування в навчальній діяльності.

Серед багатьох важливих опцій використання інформаційних технологій у навчальному процесі, на нашу думку, найбільшої уваги заслуговує питання їх застосування для ефективної організації самостійної роботи студентів. Зважаючи на те, що самостійна навчальна діяльність студентів становить не менше 50% їхнього навчального навантаження, самостійна робота абсолютно правильно вважається головним фактором підвищення якості викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Водночас дослідники зауважують, що вона є не досить керованою та мало-ефективною (Поточняк, Шабайкович, 2020: 74). Отже, проблема пошуку шляхів удосконалення та оптимізації самостійної роботи, ефективних форм і методів її організації є актуальною, зокрема, й в аспекті застосування інформаційних технологій.

Аналіз досліджень. Питання, пов'язані з різними аспектами проблеми інформатизації освіти, зокрема з використанням інформаційних технологій під час вивчення іноземної мови, привертають увагу багатьох науковців із різних країн і мають

доволі тривалу історію досліджень. Серед недавніх робіт: праці Б. Беседіна, Ю. Жука, В. Монахова, С. Ракова, в яких аналізуються теоретичні та педагогічні аспекти використання інфотехнологій у навчальному процесі; дослідження Н. Апатової, М. Кадемїї, В. Науменко, присвячені питанням впровадження інфотехнологій у навчальний процес; наукові доробки С. Богданової та Є. Полат, в яких інформаційні технології розглядаються в аспекті «навчання впродовж життя». Розвідки М. Бухаркіної, Л. Голубничої, Ю. Коваленко, Т. Коваль, О. Кузнєцової, І. Павлової, Є. Полат висвітлюють проблеми застосування інноваційних комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов. Останнім часом у багатьох дослідженнях також аналізуються особливості застосування у процесі вивчення іноземної мов окремих технологій (програм, платформ, мереж, застосунків), таких як: Google apps (Herrick, 2009), соціальні мережі (Haouta, Idelhadj, 2018), Quizlet (Holubnycha et al., 2019) тощо.

Проблематика, пов'язана з організацією самостійної роботи як обов'язкового компонента системи вивчення іноземних мов, досить широко висвітлюється в науковій літературі. Роботи науковців (О. Демченко, С. Літвінчук та інших) здебільшого присвячені розгляду загальних теоретичних аспектів і практичних питань, зокрема пошуку продуктивних форм та методів самостійної роботи в умовах сучасного освітнього середовища (Поточняк, Шабайкович, 2020). Важливим аспектом цієї проблеми, що потребує аналізу, на наш погляд, є використання сучасних інформаційних технологій.

Мета статті – дослідити питання застосування цифрових технологій для організації та керування самостійною роботою студентів, проаналізувати їх функціонал, можливості та особливості їх використання для підвищення ефективності самостійної роботи, а також розглянути можливі види самостійної навчальної діяльності студентів із застосуванням комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблема підвищення якості навчання та викладання іноземних мов в університетах дотепер не втрачає своєї актуальності. При цьому, дослідники, спираючись на сучасну теорію та практику викладання іноземних мов, вважають, що для досягнення необхідних результатів навчання повинна бути створена «оптимальна, завершена система навчання, обов'язковим складником якої є аудиторна і самостійна робота студентів», що передбачає взаємодію цих двох компонентів (Поточняк, Шабайкович, 2020: 74). Проблема, як зазначають науковці, полягає в тому, що традиційно самостійна

робота розглядається як доповнення до аудиторної роботи і спрямована на закріплення опрацьованого в аудиторії навчального матеріалу через виконання лексико-граматичних вправ, вивчення граматичних правил та вокабуляра, самостійне читання тощо, до того ж така самостійна робота є не досить керованою, а тому малоефективною (Поточняк, Шабайкович, 2020: 75). Очевидно, що такий підхід до використання навчального часу для самостійної роботи студентів вимагає суттєвих змін, насамперед в аспекті вибору або підготовки навчального матеріалу для самостійного засвоєння, видів навчальної діяльності та вирішення питання керованості цього процесу і можливостей дієвого контролю викладачем. Це завдання, на нашу думку, може бути ефективно вирішене за допомогою цифрових технологій.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології є одним із важливих чинників змін традиційного процесу викладання та навчання, появи інноваційних педагогічних технологій, котрі у науковій літературі визначаються як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес: від визначення його мети до очікуваних результатів (Дичківська, 2004: 338).

Використання інформаційних технологій в освіті вже не розглядається лише як додатковий спосіб отримання інформації та використання її в навчанні, а є інструментом, за допомогою якого відбувається навчання і викладання. Саме технічне оновлення навчального процесу зумовлює сучасні тенденції у методиці викладання іноземних мов, відкриваючи широкі можливості для його удосконалення, інтенсифікації та оптимізації. В епоху технологічних змін, що спричинили процес інформатизації системи освіти, інновації у викладанні іноземних мов передбачають зміни педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання.

Отже, постає питання, як і за допомогою яких засобів навчати, тобто питання вибору методів, прийомів та інструментів навчання. Сучасні «хмарні» технології є, на нашу думку, тим інструментом, за допомогою якого викладач може створювати якісно нове освітнє середовище, пропонувати студентам сучасні форми і методи самостійної роботи. З їх появою з'явилась можливість збільшити інтенсивність та продуктивність самостійної роботи, наповнити цей складник навчального процесу реальним змістом, підвищити ефективність педагогічного процесу на всіх етапах (ознайомлення, засвоєння, контролю), забезпечити

реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання, принципів студентоцентризму, індивідуалізації та автономізації навчального процесу.

Серед переваг застосування «хмарних» технологій у сфері освіти дослідники називають їх доступність та мобільність, високоефективність і гнучкість, а також наявність різноманітних «хмарних» сервісів, які надають викладачеві широкі креативні та методичні можливості обрати дієві засоби викладання і мотивувати студентів до навчання, а також зменшують витрати часу на організацію навчальної діяльності студентів (Holubnych et al., 2019: 58). До цього можемо додати також покращення трьох видів взаємодії суб'єктів навчання в дистанційному режимі, до якого належить і самостійна робота: студент – викладач, студент – студент, студент – навчальні матеріали (Mooge, 1989: 1). Зокрема, викладач як організатор навчання може визначати завдання, ділитися зі студентами навчальними матеріалами і відстежувати процес та результати виконання самостійної роботи, моніторити активність й якість засвоєння навчального матеріалу дистанційно, в режимі онлайн, і, маючи зі студентами постійний зворотний зв'язок, може за необхідності вносити корективи в процес навчання групи або деяких здобувачів вищої освіти.

Відомо, що здійснення самостійного навчання під час самостійної роботи сприяє досягненню ще однієї важливої мети навчання – підготувати студентів до «навчання впродовж життя». Отже, самостійна робота повинна формувати вміння навчатися, поповнювати та оновлювати знання самостійно. Дослідники зазначають, що важливим фактором досягнення наведеної мети є комп'ютерні технології, використання яких покращує навчальний досвід студента та формує в нього розуміння можливостей їх використання у подальшій професійній і навчальній діяльності (Грицюк, 2018: 16), а також оволодіння загальнонавчальними та спеціальними вміннями (Ясногурська, 2018: 226). Підтвердженням цього є те, що концепція безперервної професійної та загальної, зокрема і мовної, освіти впродовж усього життя людини з використанням ІТ-технологій електронної освіти (E-learning) лежить в основі національної Доктрини освіти України та країн ЄС.

Отже, організовуючи навчальну діяльність студентів та обираючи інструменти, методи і прийоми викладання іноземної мови, що відповідають поставленим навчальним цілям, слід брати до уваги та застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Варто зазначити, що з різних причин цифрові технології поки

використовуються як доповнення до традиційних засобів навчання, однак коли мова йде про самостійну роботу здобувачів вищої освіти, імплементація цих інструментів здатна забезпечити її ефективну організацію та є, на нашу думку, дієвим засобом мотивування студентів до активізації самостійної мовної практики. Проте, приєднуючись до зауважень дослідників, зокрема Л. Ясногурської, зазначимо, що для досягнення освітніх результатів необхідно «правильно оцінити їх можливості, сформулювати навчальні цілі та, відповідно, організувати навчальну діяльність» (Ясногурська, 2018: 226). У зв'язку з цим вважаємо важливим проаналізувати функціональні можливості окремих інструментів «хмарних» технологій для визначення їх ефективності у досягненні певних освітніх цілей. Серед вимог до використання інформаційно-комунікаційних засобів для вивчення іноземної мови називають можливість їх застосування для організації певного виду діяльності, можливість викладача спостерігати за процесом навчання студентів, здійснювати контроль за допомогою тестування, можливість ускладнювати завдання для тих, хто успішно справляється із запропонованими, і спрощувати для тих, хто відчуває труднощі під час їх виконання. Важливим аспектом, на наш погляд, також є наявність опції, що дозволяє отримувати інформацію про помилки кожного студента та про типові помилки під час виконання завдань, дає змогу вести статистику помилок із конкретної теми для здійснення моніторингу успішності, подальшого аналізу труднощів і запровадження заходів для підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу. Зауважимо, що для самостійної роботи всі ці елементи є просто обов'язковими.

Розглянемо коротко можливості та особливості організації процесу самостійної роботи студентів онлайн. По-перше, викладач, організовуючи самостійну роботу студентів під час вивчення іноземної мови, повинен розглянути доступні онлайн-інструменти, виокремити ті, що підходять здобувачам вищої освіти та враховують їхній рівень володіння іноземною мовою, визначити, які види навчальної діяльності та завдання можуть виконуватись онлайн за допомогою цих інструментів. По-друге, модель самостійного навчання онлайн передбачає необхідність використання програмних засобів, що дозволяють організувати, керувати та контролювати самостійну роботу студентів; викладачеві необхідно обрати зручну онлайн-платформу, додаток для обміну повідомленнями або соціальну мережу для того, щоб підтримувати постійну комунікацію

зі студентами у синхронному та асинхронному режимах.

З цією метою можна використовувати, наприклад, чат-групи у Viber, Telegram, Фейсбук. Застосування таких інструментів дозволяє викладачу розміщувати завдання, роз'яснювати інструкції та відповідати на питання, ставити проблемне питання для подальшої дискусії в чаті, ділитися необхідними матеріалами, аудіо- та відеофайлами, посиланнями на онлайн-ресурси тощо. Проте більше можливостей для створення комплексного освітнього онлайн-простору, на нашу думку, надають цифрові платформи, такі як Google Classroom, Teams, і системи керування навчанням: Edmodo та Moodle. Платформа Edmodo використовується для розміщення навчальних матеріалів, завдань, обговорень, її функціонал спрощує організацію і керування навчальним процесом.

Розглянемо детальніше програмне забезпечення Microsoft Office 365, практика використання якого у викладанні англійської мови для студентів-юристів упродовж останніх двох років продемонструвала його ефективність як інструмента для організації онлайн-навчання. Зауважимо, що в Національному юридичному університеті ім. Ярослава Мудрого це програмне забезпечення використовується для дистанційного навчання в єдиній системі з платформою НЕІК на основі Moodle, яка розміщена на сайті університету, що робить їх використання ще більш зручним. Для того щоб користуватися цими інструментами, не потрібно завантажувати жодних додаткових застосунків. Зареєстрованому користувачу, а це всі студенти і викладачі навчального закладу, досить лише перейти за посиланням на портал навчальних електронних інформаційних комплексів і обрати опцію НЕІК або Office 365.

Програма «Офіс 365» містить безліч корисних додатків, таких як: електронна пошта Outlook, хмарне сховище OneDrive, цифрова платформа Teams, що використовується для роботи з групами в онлайн та офлайн-режимі, а також інші корисні опції, зокрема програми Word, Excel, PowerPoint та Sway (для створення презентацій), Stream (відеозв'язок), Whiteboard, Forms (для створення тестів) тощо. Варто зазначити, що значною перевагою цього програмного забезпечення є те, що все це знаходиться на одній платформі. Зазначимо також, що наразі ціла низка застосунків, які ми використовували в окремих додатках (наприклад, Pear Deck – програма для створення інтерактивних презентацій; застосунок Kahoot!, за допомогою якого можна створювати навчальний контент в ігровому, більш «розважальному» форматі та

організувати навчальну діяльність студентів із застосуванням ігрових технологій з елементами змагання), може синхронізуватися з програмою Office 365 і розміщуватися на цій платформі.

Досвід використання цих інструментів довів їх зручність та ефективність. Зокрема, електронний клас в Teams надає безліч можливостей організувати як групову, так й індивідуальну роботу, самостійну роботу студентів. У класі групи (команди) можна публікувати оголошення та завдання, які можна призначити одразу, підготувати і зберегти, щоб призначити пізніше, або навіть призначити заздалегідь із відкладеною датою і часом опублікування. Після виконання завдання студент надсилає роботу викладачеві й отримує відгук і роботу після перевірки. Також є ефективний зворотний зв'язок, зокрема, можна спілкуватися в чаті або електронною поштою, наявна опція телефонного та відеозв'язку, оскільки вся інформація про студента, що розміщена на платформі НЕІК на сайті університету, відображається в класі Teams. Викладач може планувати заняття, створювати завдання з відкладеною датою і часом призначення та використовувати багато інших опцій цієї цифрової платформи. Також платформа, як зазначено вище, має застосунки для створення презентацій, тестів тощо.

Серед інших цифрових інструментів, наявних в Office 365, на увагу заслуговує також застосунок OneNote Class Notebook – електронний блокнот, в якому можна розміщувати і зберігати текстові файли, зображення, посилання, голосові записи, відеоматеріали та багато іншого. Цей застосунок також має величезну кількість опцій, серед яких в аспекті самостійної роботи слід звернути увагу на: «Бібліотеку», за допомогою якої викладач може ділитися зі студентами різноманітними навчальними матеріалами для виконання індивідуальних завдань; «Блокнот класу», де містяться окремі вкладки з блокнотами студентів – особис-

тий простір кожного студента, де він може виконувати домашнє або індивідуальне завдання, а викладач може переглядати та перевіряти прямо в блокноті студента, що зберігає велику кількість часу та зусиль. Також цінною опцією для організації самостійного навчання є простір для спільної роботи, де студенти можуть виконувати завдання в групах, а викладач може супроводжувати роботу студентів, давати поради, здійснювати контроль та необхідну корекцію в режимі реального часу. Отже, платформа сприяє спільній навчальній діяльності здобувачів вищої освіти, водночас надаючи кожному можливість мати свій власний простір для роботи та отримувати зворотний зв'язок від викладача.

Висновки. Отже, традиційний процес викладання та вивчення іноземних мов у добу інформаційних технологій зазнає суттєвих змін і трансформацій. Використання інноваційних технологій змінює освітній простір та надає нові можливості для організації навчання, насамперед самостійної роботи студентів. Однак водночас виникає потреба у нових формах і методах викладання, у новому підході до навчального процесу загалом, оскільки поки що цифрові інструменти застосовуються безсистемно, як окремі елементи. Наразі вже існує достатня практика застосування в навчальному процесі різноманітних цифрових засобів навчання, «хмарних» технологій, проте бракує науково-обґрунтованої методики, інноваційних педагогічних технологій організації навчальної діяльності студентів, зокрема, й їх самостійної роботи із застосуванням інформаційних технологій. Отже, актуальними залишаються дослідження і вирішення багатьох проблем у галузі комп'ютерної лінгводидактики. Нагальними є також питання поєднання інформаційних технологій із традиційними формами і методами навчання за умов осучаснення останніх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицюк О. Інформаційні технології в українській освіті: шляхи впровадження світового досвіду. *Вісник КрНУ ім. М. Остроградського*. 2018. Вип. 2 (109). Ч. 2. С. 15–20.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. С. 338–339.
3. Поточняк О., Шабайкович Е. Дискурс самостійної роботи студентів як важливого фактору оптимізації навчального процесу з іноземних мов у світлі нових теорій і практик. *Молодий учений*. 2020. № 2.1 (78.1). С. 74–76.
4. Ясногурська Л. Викладання іноземних мов у добу глобалізації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 9. Т. 2. С. 224–227.
5. Haouta, I. E., Idelhadj, A. (2018) Tracking community motivation to use online social networks: a case study of Facebook. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. № 96 (22). P. 7615–7627. Retrieved from: <http://www.jatit.org/volumes/Vol96No22/29Vol96No22.pdf>.
6. Herrick, D. R. (2009) Google this!: using Google apps for collaboration and productivity. *Proceedings of the ACM SIGUCCS Fall Conference on User Services*. St. Louis, Missouri, USA, P. 55–64. DOI: 10.1145/1629501.1629513.
7. Holubnycha, L. et al. (2019) Cloud Computing for University Students' Language Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. No. 11 (4). P. 55–69. DOI: 10.18662/rrem/157.
8. Moore, M. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. 1989. № 3 (2). P. 1–6.
9. Sharma, P., Barret, B. *Blended Learning*. Oxford : Macmillan, 2007. 160 p.

REFERENCES

1. Hrytsiuk O. Informatsiini tekhnolohii v ukrainskii osviti: shliakhy vprovadzhennia svitovoho dosvidu [Information technologies in Ukrainian education: ways of implementation of the world experience]. *Journal of Mykhailo Ostrogradsky KrNU*. 2018. Vyp. 2 (109). Ch. 2. pp. 15–20. [in Ukrainian]
2. Dychkivska I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. [Innovative educational technologies]. K. : Akademydav, 2004. pp. 338–339. [in Ukrainian]
3. Potochniak O., Shabaikovykh E. Dyskurs samostiinoi roboty studentiv yak vazhlyvoho faktoru optymizatsii navchalnoho protsesu z inozemnykh mov u svitli novykh teorii i praktyk. [Discourse of students' self-study as an important factor of optimization of the educational process in foreign languages in the light of new theories and practices]. *Molodyi vchenyi*. 2020. Nr 2.1 (78.1). pp. 74–76. [in Ukrainian]
4. Yasnohurska L. Vykladannia inozemnykh mov u dobu hlobalizatsii. [Teaching of foreign languages in the globalization era]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2018. Vyp. 9. T. 2. S. 224–227. [in Ukrainian]
5. Haouta, I. E., Idelhadj, A. (2018) Tracking community motivation to use online social networks: a case study of Facebook. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 96 (22), 7615–7627. Retrieved from: <http://www.jatit.org/volumes/Vol96No22/29Vol96No22.pdf>.
6. Herrick, D. R. (2009) Google this!: using Google apps for collaboration and productivity. *Proceedings of the ACM SIGUCCS Fall Conference on User Services*, St. Louis, Missouri, USA, 55–64. DOI: 10.1145/1629501.1629513.
7. Holubnycha, L. et al. (2019) Cloud Computing for University Students' Language Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (4), 55–69. DOI: 10.18662/rrem/157.
8. Moore M. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. 1989. № 3 (2). P. 1–6.
9. Sharma P., Barret B. Blended Learning. Oxford : Macmillan, 2007. 160 p.

УДК 378.616-05.051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-34>

Ольга СІКОРСЬКА,

orcid.org/0000-0001-8528-4003

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри суспільних наук

Одеського національного медичного університету
(Одеса, Україна) *sikorska_olga@ukr.net*

Катерина ОРДУ,

orcid.org/0000-0002-4977-1557

доктор філософії в галузі освіти/педагогіки
(Одеса, Україна) *kateryna_77@ukr.net*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ

Метою статті є характеристика комунікативної компетентності як складника професійного іміджу сучасного лікаря. Методологія дослідження базується на теоретичному аналізі комунікативної компетентності в аспекті специфіки фаху медичного працівника. Наукова новизна роботи полягає у теоретичному узагальненні комунікативної компетентності як складника професійного іміджу лікаря.

Проаналізовано зміст основних понять «професійний імідж», «професійна комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність лікаря».

Доведено, що під час створення професійного іміджу лікаря необхідно орієнтуватися на загальні норми, що сформувалися в результаті історичної медичної практики. Передусім це високий рівень професіоналізму, моральність та емпатія, наявність комунікативної компетентності.

Зазначено, що комунікативна компетентність лікаря – це мистецтво, яке починає формуватися ще на етапі навчання в медичному закладі з подальшим розвитком у процесі самовиховання, самовдосконалення та щоденного професійного спілкування з хворими, які мають відмінні психологічні якості, вік, рівень освіти.

Наголошено, що складниками комунікативної компетентності медиків є: вміння слухати, комунікативний самоконтроль, толерантність, емпатія, уважність, відкритість, низька конфліктність, бажання допомогти й орієнтація на соціальну користь, прагнення до співпраці.

Визначено, що процес формування комунікативної компетентності студентів у закладі вищої медичної освіти потребує комплексного підходу до організації освітнього процесу, запровадження новітніх педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, коригування навчальних планів, створення методичних рекомендацій із різними професійними сценаріями, спільної узгодженої роботи викладачів гуманітарних і клінічних дисциплін.

Авторки констатують, що застосування інтерактивних методів навчання формує у студентів здатність до клінічного та критичного мислення, здатність взаємодіяти з людьми, формувати власну точку зору для прийняття рішень.

У дослідженні наведено фрагменти завдань, які використовуються для відпрацювання та удосконалення комунікативної компетентності студентів-медиків 5–6 курсів.

Ключові слова: імідж, комунікативна компетентність, професійний імідж, інтерактивні методи.

Olha SIKORSKA,

orcid.org/0000-0001-8528-4003

Candidate of Philological Sciences, 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

PhD of Pedagogical Sciences
(Odesa, Ukraine) *kateryna_77@ukr.net*

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN INDICATOR OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE MODERN DOCTOR

The aim of the article is to characterize communicative competence as a component of the professional image of a modern doctor. The research methodology is based on a theoretical analysis of communicative competence in terms of the specifics of the profession of medical worker. The scientific novelty of the work lies in the theoretical generalization of communicative competence as a component of the professional image of a doctor.

The content of the basic concepts “professional image”, “professional communicative competence”, “communicative competence of a doctor” is analyzed.

It is proved that when creating a professional image of a doctor it is necessary to focus on the general canons formed as a result of historical medical practice, first of all it is a high level of professionalism, morality and empathy, communicative competence.

It is noted that the communicative competence of a doctor is an art that begins to form at the stage of training in a medical institution with further development in the process of self-education, self-improvement and daily professional communication with patients with excellent psychological qualities, age, level of education.

It is emphasized that the components of communicative competence of physicians are: the ability to listen to communicative self-control, tolerance, empathy, attentiveness, openness, low conflict, desire to help and focus on social benefits, the desire for cooperation.

It is determined that the process of formation of communicative competence of students in higher medical education requires a comprehensive approach to the organization of the educational process, introduction of new pedagogical technologies, interactive teaching methods, curriculum adjustment, creation of methodological recommendations with different professional scenarios, joint coordinated work of teachers of humanities and clinical disciplines.

The authors state that the use of interactive teaching methods forms in students the ability to clinical and critical thinking, the ability to interact with people, to form their own point of view for decision making.

The proposed study presents fragments of tasks that are used to practice and improve communicative competence in medical students of 5–6 courses.

Key words: image, communicative competence, professional image, interactive methods.

Постановка проблеми. Умови євроінтеграції України передбачають підвищені вимоги до професійної компетентності фахівців медичної галузі, інтенсивне формування якої відбувається під час професійної підготовки студентів у закладах вищої медичної освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває потреба формування професійного іміджу, що прагне постійного професійного саморозвитку, самовдосконалення (Прус, 2017: 16).

Основні завдання, що стосуються освітньої політики з підготовки майбутніх фахівців, визначаються Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. У цих документах приділяється увага здатності фахівців до прагнення постійного професійного зростання та їхній готовності до формування професійного іміджу, який є показником якості й оцінки професійної діяльності (Митцева, 2018: 193).

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначено зміст комунікативної компетентності як здатності особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Аналіз досліджень. Наукові роботи зі специфіки професійної праці були представлені О. Абдулліною, Е. Карповою, З. Курлянд, Н. Ничкало, А. Семеновою, О. Цокур, Г. Щедровицьким, Р. Хмелюк та іншими.

Питання професійного мовлення стали предметом вивчення таких науковців, як Л. Урвацев, А. Білібін, Т. Ковеліна, В. Болучевська, А. Павлюкова, О. Яблонська та інші.

Проблема формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців різного профілю розглядалась у працях таких вітчизняних учених, як: А. Загнітко, К. Климова, О. Копусь, Л. Мацько, Н. Тоцька, Н. Формановська, Т. Хоменко, С. Шевчук, І. Юшук.

Сутність комунікативної компетентності вивчали А. Богуш, М. Вашуленко, О. Добротвор, М. Пентилюк, І. Чеботарьова та інші.

Проблеми спілкування висвітлено представниками різних галузей знань: медичної (Т. Батишева, О. Бобров, Т. Веприк, Б. Лаун, Р. Buckman, Renato Lenzi, G. Globber, A. Kudelka), філологічної (М. Борсукова, В. Жура, Н. Литвиненко, Н. Сидорова), психологічної і психолого-педагогічної (Г. Кіпіані, Н. Петрова, З. Романець, Л. Урванцев, М. Філоненко) (Ждан та ін.).

Проте сьогодні бракує теоретико-методологічних досліджень, присвячених аналізу підходів до визначення складників професійного іміджу майбутнього лікаря.

Мета статті – на основі аналізу наукових досліджень з'ясувати роль та значення комунікативної компетентності у процесі формування професійного іміджу майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення науково-педагогічної літератури спробуємо визначити сутність понять «професійний імідж», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність лікаря» та з'ясувати методологічні підходи, методи формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Як зазначає О. Митцева, професійний імідж – багатогранне, міждисциплінарне поняття, сутність якого синтезує соціальний образ характеристик представників певної соціально-професійної групи відповідно до очікувань суспільства (Митцева, 2018: 192).

На переконання І. Пасічник, *формування професійного іміджу* – це процедура, спрямована на створення в людей певного образу об'єкта з певною оцінкою цього образу у вигляді усвідомленої або неусвідомленої думки про цей образ для досягнення психологічного тяжіння аудиторії іміджу до визначеного об'єкта. Під час створення професійного іміджу лікаря необхідно орієнтуватися на загальні норми, що сформувалися в результаті історичної медичної практики. Передусім це високий рівень професіоналізму, моральності та емпатія, наявність *комунікативної компетентності* (Пасічник, 2013: 4).

О. Краєвська вважає, що *комунікативну компетентність* можна вважати явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, що найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості (Краєвська, 2009).

Н. Ашиток *комунікативну професійну компетентність* визначає як процес взаємодії комунікативних знань, умінь, навичок, здібностей і суб'єктних властивостей особистості, ефективність яких визначається та оцінюється за критеріями досягнення фахових цілей (Ашиток, 2017: 8).

За визначенням учених О. Костіцької, Д. Соломчак, А. Урбанович, *комунікативна компетентність лікаря* – це мистецтво, яке починає формуватися ще на етапі навчання в медичному закладі з подальшим розвитком у процесі самовиховання, самовдосконалення та щоденного професійного спілкування з хворими, які мають відмінні психологічні якості, вік, рівень освіти тощо (Костіцька та ін., 2019: 37).

Заслуговує уваги думка С. Дубівської, що *комунікативна компетентність* є невід'ємним складником професії лікаря, який разом зі спеціальною медичною підготовкою забезпечує досягнення ефективності лікарської діяльності. Комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього професійно важливих якостей та комунікативних вмінь, необхідних для медичної взаємодії з пацієнтом (Дубівська, 2020).

У дисертаційному дослідженні І. Шості визначено, що *комунікативна компетентність майбутніх лікарів* у спеціальній сфері включає: розуміння і тлумачення професійних термінів, понять, розуміння вербальних, формальних і невербальних засобів у бесіді (з колегами, пацієнтами), коректне використання іноземної мови; а в особистісній сфері передбачає рефлексію власних установок на комунікацію і подальший їх розвиток тощо (Шостя, 2018: 3).

М. Бичко наголошує, що *комунікативна компетентність лікаря* ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді, здатності орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, розумінні мотивів, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як власній, так і партнерів по спілкуванню, рівні освоєння технології та психотехніці спілкування (Бичко, 2018: 20).

Слід відзначити твердження М. Карпової про те, що *комунікативна компетентність лікаря* розуміється як багаторівнева інтегральна якість особистості, що опосередковує лікарську професійну діяльність, спрямовану на встановлення, розвиток і підтримку контактів із пацієнтами та іншими учасниками лікувально-профілактичного процесу (Карпова, 2018: 42).

На думку вчених С. Березки та М. Кузнецової, *комунікативна компетентність стоматолога* – це вміння спілкуватися, швидко і чітко налагоджувати ділові та дружні контакти з людьми, гарна обізнаність у сфері комунікацій і вміння застосовувати ці знання на практиці (Березка, Кузнецова, 2019: 17).

В. Дроненко вважає, що складниками *комунікативної компетентності* медиків є: комунікативний самоконтроль, толерантність, емпатія, вміння налагоджувати контакти, вміння слухати, уважність, відкритість, низька конфліктність, бажання допомогти й орієнтація на соціальну користь, прагнення до співпраці (Дроненко, 2018: 42).

Нам імпонує думка вчених В. Ждана, В. Дворника, І. Старченка, О. Беляєвої про те, що професійна успішність і затребуваність лікаря, ефективність його фахової діяльності зумовлені ступенем наявних у нього *soft skills* – загальних і професійних навичок, які охоплюють широке коло складників у психологічній структурі особистості. До цих складників вітчизняні й зарубіжні вчені відносять: а) наявність у лікаря *комунікативних навичок*, які передбачають вміння проводити комплексне опитування пацієнта й/або його родичів чи осіб, котрі за ним доглядають, обирати доцільні стратегії, стилі спілкування з пацієнтами та їхніми родичами; б) відмову від професійного сленгу, використання жаргонізмів; в) володіння невербальними компонентами спілкування (Ждан та ін.).

Т. Шевчук, Л. Мартинець важливими комунікативними здібностями лікаря вважають: зняття стресу в пацієнтів, достатню увагу до пацієнтів, пояснення діагнозу та лікувальних процедур, здатність розуміти почуття пацієнтів, вміння встановлювати дружні, довірливі відносини (Шевчук, Мартинець, 2021: 114).

У Повному посібнику з навичок спілкування в клінічній практиці (The Complete Guide to

Communication Skills in Clinical Practice) WT Baile (2014 р.) представлені спеціально розроблені протоколи для розвитку і вдосконалення навичок спілкування з пацієнтами та членами їхніх сімей за різних ситуацій, що включають 5 ключових кроків: проведення спілкування в сприятливій для цього обстановці, прояв навичок уважного вислуховування хворого, усвідомлення й опанування своїх емоцій (правило шести секунд), прояв емпатії, прагнення уникати загострення конфлікту, вибір стратегії конкретних заходів, коротке резюме з пропозицією плану подальших медичних дій, зрозумілого і прийняттого для хворого (Усенко та ін., 2020: 95).

Науковці Л. Дзяк, В. Єхалов, А. Сірко, К. Мізякіна констатують, що сучасний лікар-інтерн абсолютно не знайомий ні зі стратегіями, ні з тактиками комунікації у спілкуванні з конфліктним пацієнтом або з таким, що маніпулює, в разі виникнення конфлікту інтересів. Підвищення знань лікаря про комунікацію та її завдання, знайомство з методами і тактиками комунікативної корекції для виправлення складної суперечливої ситуації є нагальною потребою сьогодення (Дзяк та ін., 2021: 182).

І. Гуменна вказує на те, що *формування професійної комунікативної компетентності* передбачає: глибокі професійні знання й оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів; вміле професійне використання мовних стилів і жанрів, відповідно до місця, часу, обставин; знання етикетних мовних формул; вміння знаходити, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування (Гуменна, 2013: 44).

Не можемо не погодитися з твердженням Ю. Коленко, О. Ліновицької, Г. Манулова, що *формування комунікативної компетентності* майбутніх лікарів потребує комплексного підходу до організації освітнього процесу, запровадження новітніх педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, коригування навчальних планів, створення методичних рекомендацій із різними професійними сценаріями, спільної узгодженої роботи викладачів гуманітарних і клінічних дисциплін (Коленко та ін., 2019: 110).

Проблема комунікації «лікар – пацієнт» передбачає міждисциплінарний підхід із залученням лікарів, медичних психологів, соціо- та психолінгвістів. Медична комунікація, її успішність, результативність розглядається як динамічний процес із характерними вербальними та невербальними стратегіями і тактиками поведінки. Сучасний пацієнт не задовольняється тра-

диційно пасивною роллю, а виявляє прагнення до активної комунікації, бажаючи бути почутим і зрозумілим лікарем. У зв'язку з цим лікарю важливо володіти *комунікативною компетентністю* (Литвинчук, 2021: 9).

Так, варто звернути увагу на ситуацію, яка склалася, на жаль, сьогодні в Україні навколо вакцинації проти COVID-19. Поширена серед суспільства думка про шкідливість та небезпечність щеплень сприяє різкому збільшенню кількості невакцинованих осіб. Вакцинації вже понад 200 років, наразі вона залишається найбільш ефективним методом профілактики інфекційних хвороб в усьому світі. Проте у багатьох людей щеплення продовжують викликати серйозні побоювання, пов'язані з втручанням у життєдіяльність здорового організму вакцинальних препаратів, тоді як у разі захворювання лікувальні заходи, навіть більш небезпечні, таких страхів не викликають.

Учена Т. Веприк стверджує, що застосування інтерактивних методів навчання, зокрема «рольової гри», формує у студентів здатність до клінічного та критичного мислення, здатність комплексно бачити проблему, взаємодіяти з людьми, формувати власну точку зору для прийняття рішень. Такий варіант часто використовується для відпрацювання та удосконалення *комунікативної компетентності* студентів-медиків 5–6 курсів. У своїй науковій праці вчена наводить приклад: «Перед студентом стоїть складне завдання – переконати пацієнтів на користь вакцинації. Існує низка міфів щодо вакцинації, які потрібно обов'язково розвіяти. *Міф 1.* Вакцини спричиняють тяжкі захворювання: цукровий діабет, бронхіальну астму, розсіяний склероз, рак, тиреоїдит тощо, через багато років після введення. *Реальність:* наукові дослідження спростовують зв'язок між вакцинацією та вищезазначеними захворюваннями» (Веприк, 2017: 69).

Як доводить дослідження Л. Гавриляк, викладання гуманітарних дисциплін стає більш ефективним, якщо в ньому на основі вивченого навчального матеріалу студент отримує творчі завдання, що дають йому змогу оволодіти такими компонентами комунікативної компетентності, як: прогнозування і програмування комунікативної ситуації; вербальні та невербальні засоби спілкування; управління комунікативною ситуацією; комунікативна культура (Гавриляк, 2019: 72).

Висновки. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні критеріїв та показників комунікативної компетентності у процесі формування професійного іміджу майбутніх лікарів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. Формування комунікативної компетентності соціальних працівників у процесі професійної соціалізації. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 6–10.
2. Березка С., Кузнецова А. Аналіз впливу рівня комунікативної компетентності на діяльність лікаря-стоматолога. *Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 62. С. 15–22.
3. Бичко М. Розвиток комунікативної компетентності майбутнього лікаря як складника його професійної готовності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 19–22.
4. Веприк Т. Комунікативна компетентність – інтегрально значуща якість майбутнього лікаря. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 67–72.
5. Гавриляк Л. Комунікативна компетентність як складник професійної підготовки сучасного фахівця. *Мистецтво наукової думки*. 2019. Вип. 3. С. 70–73.
6. Комунікативна та конфліктна компетентність лікарів-інтернів за фахом «Нервові хвороби» / Л. Дзяк та ін. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. Том 21. Вип. 2 (74).
7. Дроненко В. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Медицина освіта*. 2018. № 4. С. 41–47.
8. Дубівська С. Аналіз розвитку комунікативної компетентності студентів під час навчання у вищих медичних навчальних закладах. *Науковий огляд*. 2020. № 9 (72). URL: <http://oaji.net/articles/2021/797-1611384255.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).
9. Medicus nihil aliud est, quam animi consolatio: комунікативна компетентність лікаря як один із основних критеріїв його професіоналізму / Ждан В. та ін. URL: https://www.pdmu.edu.ua/storage/n_process_nmiv/files/YgjFOytRS1hiHcx9NiCQiV1OP06xMG22eGD2Ww5k.pdf (дата звернення: 07.10.2021).
10. Карпова М. Аналіз поглядів науковців на підготовку майбутніх педіатрів : збірник наукових праць Херсонського державного університету. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82 (3). С. 141–144.
11. Комунікативна компетентність майбутніх лікарів-стоматологів як необхідний складник оптимізації системи надання стоматологічних послуг / Ю. Коленко та ін. *Сучасна стоматологія*. 2019. Вип. 5. С. 110–112.
12. Сучасні методи удосконалення комунікативної компетентності у студентів-медиків на додипломному етапі навчання / І. Костіцька та ін. URL: https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_187_76.pdf (дата звернення: 16.10.2021).
13. Кушнерьова А. Особливості комунікативної компетентності лікаря-кардіолога з пацієнтом. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. Вип. 2 (60). С. 89–95.
14. Митцева О. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 191–200.
15. Пасічник І. Проблеми формування професійного іміджу майбутнього лікаря. *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)* : матер. X Всеукр. навч.-наук. конф., м. Тернопіль, 18–19 квітня 2013 р. Тернопіль, 2013. Ч. 2. С. 611–613.
16. Структура соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів / Т. Шевчук та ін. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2021. Т. 25. № 1. С. 113–117.
17. Шостя І. Соціально-психологічні засади формування комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів у системі вищої освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Северодонецьк, 2018. 260 с.

REFERENCES

1. Ashitok N. Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti sotsial'nykh pratsivnykiv u protsesi profesiyanoi sotsializatsiyi [Formation of communicative competence of social workers in the process of professional socialization]. *Youth and market*, 2017, Nr 3, pp. 6–10 [in Ukrainian].
2. Berezka S., Kuznetsova A. Analiz vplyvu rivnya komunikatyvnoyi kompetentnosti na diyal'nist' likarya-stomatoloha [Analysis of the influence of the level of communicative competence on the activity of a dentist]. *Pedagogy and ta psychology*, 2019, Nr 62, pp. 15–22 [in Ukrainian].
3. Bychko M. Rozvytok komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho likarya yak skladnyka yoho profesiyanoi hotovnosti [Development of communicative competence of the future doctor as a component of his professional readiness]. *The origins of pedagogical skills*, 2018, Nr 21, pp. 19–22 [in Ukrainian].
4. Veprik T. Komunikatyvna kompetentnist' – intehra'no znachushcha yakist' maybutn'oho likarya [Communicative competence – an integrally significant quality of the future doctor]. *The origins of pedagogical skills*, 2017, Nr 19, pp. 67–72 [in Ukrainian].
5. Gavrilyak L. Komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiyanoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsya [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. *The art of scientific thought*, 2019, Nr 3, pp. 70–73 [in Ukrainian].
6. Dzyak L., Ekhalov V., Sirko A., Miziakina K. Komunikatyvna ta konfliktna kompetentnist' likariv-interniv za fakhom “Nervovi khvoroby” [Communicative and conflicting competence of interns in the specialty “Nervous Diseases”] *Actual problems of modern medicine*, Vol. 21, issue 2, pp. 184–185 [in Ukrainian].
7. Dronenko V. Doslidzhennya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv [Research of communicative competence of future doctors]. *Medical education*. 2018, Nr 4, pp. 41–47 [in Ukrainian].
8. Dubivska S. Analiz rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv pid chas navchannya u vyshchyykh medychnykh navchal'nykh zakladakh [Analysis of the development of communicative competence of students

while studying in higher medical educational institutions]. *Journal of Scientific Review*, 2020, Nr 9 (72). URL: <http://oaji.net/articles/2021/797-1611384255.pdf> (access date: 15.10.2021) [in Ukrainian].

9. Zhdan V., Dvornyk V., Starchenko I., Belyaeva O. Medicus nihil aliud est, quam animi consolatio: komunikatyvna kompetentnist' likarya yak odyń z osnovnykh kryteriyiv yoho profesionalizmu [Medicus nihil aliud est, quam animi consolatio: communicative competence of a doctor as one of the main criteria of his professionalism]. URL: https://www.pdmu.edu.ua/storage/n_process_nmvm/files/YgjFOytRS1hiHcx9NiCQiV1OPo6xMG22eGD2Ww5k.pdf (access date: 07.10.2021) [in Ukrainian].

10. Karpova M. Analiz pohlyadiv naukovtsiv shchodo pidhotovky maybutnikh pediatriv [Analysis of the views of scientists on the training of future pediatricians]. Collection of scientific works [Kherson State University]. *Pedagogical sciences*, 2018, Nr 82 (3), pp. 141–144 [in Ukrainian].

11. Kolenko Yu., Linovytska O., Malunova G. Komunikatyvna kompetentnist' maybutnikh likariv-stomatolohiv yak neobkhdna skladova optymizatsiyi systemy nadannya stomatolohichnykh posluh [Communicative competence of future dentists as a necessary component of optimizing the system of dental services]. *Modern dentistry*, 2019, Nr 5, pp. 110–112 [in Ukrainian].

12. Kostits'ka I., Solomchak D., Urbanovych A., Zherd'ova N., Hrydzhuk T., Basyuha I., Zhurakivs'ka O., Shevchuk M., Bahriy M. Suchasni metody udoskonalennya komunikatyvnoyi kompetentnosti u studentiv-medykiv na dodyplomnomu etapi navchannya [Modern methods of improving communicative competence in medical students at the undergraduate stage of study]. URL: https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_187_76.pdf (access date: 16.10.2021) [in Ukrainian].

13. Kushnereva A. Osoblyvosti komunikatyvnoyi kompetentnosti likarya-kardioloĥa z patsiyentom [Features of communicative competence of a cardiologist with a patient]. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 2021, Nr 2 (60), pp. 89–95 [in Ukrainian].

14. Mittseva O. Profesiyniy imidz fahivtsiv: sutnist, funktsiyi, struktura [Professional image of fakhivtsya: essence, functions, structure]. *Pedagogy and psychology*, 2018, Nr 59, pp. 191–200 [in Ukrainian].

15. Pasichnik I. Problemy formuvannya profesiynoho imidzhu maybutn'oho likarya [Problems of the Formation of a Professional Imidzhu Maybutny Likar] Credit-modular system of 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. Ternopil. Part 2, pp. 611–613. [in Ukrainian].

16. Shevchuk T., Martynets L., Zarishnyak I., Khlestova S., Vasenko T., Octopus O. Struktura sotsiokomunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv [The structure of socio-communicative competence of future doctors]. *Bulletin of Vinnytsia National Medical University*, 2021, Nr 25, pp. 113–119 [in Ukrainian].

17. Shostya I. Sotsial'no-psykholohichni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh simeynykh likariv u systemi vyshchoyi osvity : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.05. Severodonets'k [Socio-psychological principles of formation of communicative competence of future family doctors in the system of higher education]: dissertation. psychol. science: 19.00.05. Severodonetsk, 2018. 260 p. [in Ukrainian].

Галина ТЕМНИК,
orcid.org/0000-0001-9312-7681

*наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків із діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) temnyk.science@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗА КРАЇНОЗНАВЧИМ ПІДРУЧНИКОМ «КЛЮЧ ДО УКРАЇНИ: МІСТА І ЛЮДИ»

У статті охарактеризовано загальнометодичний погляд на процес формування лексичної компетентності під час вивчення іноземної мови як базової для здобуття інших мовленнєвих навичок, узагальнено його основні проблеми (вибір лексики, її обсяг та послідовність у навчанні), етапи (ознайомлення з лексикою та автоматизація лексичних навичок на рівні словоформи і понадфразової єдності: діалогічної, монологічної), які пропонують науковці та методисти, а також наведено особливості опанування лексичних навичок за допомогою лінгводидактичних вправ на кожному з етапів; визначено основні типи вправ, їхню послідовність і взаємозв'язок. Порушено питання методики формування лексичної компетенції, яка використовується у підручниках із навчання іноземної мови, зокрема країнознавчих. Проаналізовано стан досліджень у галузі методики викладання української мови як іноземної, зокрема відзначено відсутність загальної методики викладання української мови як іноземної та наявність лише часткових досліджень у галузі формування лексичної компетенції з української мови як іноземної. На матеріалі країнознавчого підручника «Ключ до України: міста і люди» наведено типологію всіх вправ цього навчального ресурсу, досліджено вправи лексичного типу, класифіковано ці вправи на підтипи, відповідно до методичних прийомів, використаних у них. До переліку цих підтипів увійшли вправи, спрямовані на: вибір слів із переліку за належністю до однієї тематичної групи; ідентифікацію слова, яке не стосується тематичної групи; пошук значень слів із переліку; пошук синонімів чи антонімів до слів із переліку; групування слів за тематичними групами, узагальнювальними словами; вставлення слів у речення чи тексти за значенням; встановлення слова за значенням; формулювання значення слова; встановлення слів за зображеннями; роботу зі сталими висловами. З огляду на аналіз кожного підтипу визначено три категорії, до яких належать підтипи проаналізованих лексичних вправ, серед них: 1) слово – зображення; 2) слово – значення; 3) слово – відношення з іншими словами. Завдяки аналізу кожного з підтипів лексичних вправ встановлено їхню належність до етапу автоматизації лексичних навичок.

Ключові слова: *лексична компетентність, етапи формування лексичної компетентності, лексична навичка, лексична одиниця, лексична вправа, підтипи лексичних вправ.*

Halyna TEMNYK,
orcid.org/0000-0001-9312-7681

*Researcher
International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
of the Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) temnyk.science@gmail.com*

FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN THE TRAINING PROCESS ACCORDING TO THE CULTURAL TEXTBOOK “THE KEY TO UKRAINE: CITIES AND PEOPLE”

The article describes the general methodological view on the process of formation of lexical competence during the study of a foreign language as a basis for acquiring other speech skills, summarizes its main problems (vocabulary selection, its volume and sequence in learning), stages (vocabulary familiarization and automation of lexical skills word-form and supra-phrase unity – dialogic, monologue), which are offered by scientists and methodologists, and also features of acquisition of lexical skills by means of linguodidactic exercises at each stage are given, the basic types of exercises, their sequence and interrelation are specified. The question of the method of formation of lexical competence used in textbooks on foreign language teaching, in particular country studies, is raised. The state of research in the field of methods of teaching Ukrainian as a foreign language (UMI) is analyzed separately, in particular, there is no general methodology for teaching UMI and the presence of only partial research in the field of lexical competence in UMI. The typology of all exercises of this educational resource is presented on the material of the cultural textbook “Key to Ukraine: cities and people”, exercises of lexical type are separately analyzed, classification of these exercises on subtypes is carried out, according to the methodical receptions used in them. The list of these subtypes includes exercises aimed at selecting words from the list according to one thematic

group, identifying a word that does not belong to the thematic group, searching for meanings of words from the list, searching for synonyms or antonyms to words from the list, grouping words by thematic groups, generalizing words, inserting words into sentences or texts by meaning, establishing word by meaning, formulating the meaning of a word, establishing words by images, working with constant expressions. In connection with the analysis of each subtype, three categories have been identified, which include subtypes of the analyzed lexical exercises, among them: 1) word – image, 2) word – meaning, 3) word – relationship with other words. Due to the analysis of each of the subtypes of lexical exercises, their affiliation to the stage of automation of lexical skills is established.

Key words: lexical competence, stages of formation of lexical competence, lexical habit, lexical unit, lexical exercise, subtypes of lexical exercises.

Постановка проблеми. Формування лексичної компетенції у процесі вивчення іноземної мови, зокрема української мови як іноземної (далі – УМІ), – важлива умова опанування інших мовленнєвих навичок. Як зазначають автори однієї з методик викладання іноземної мови, «лексика вивчається не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з іншими засобами: фонетичними, граматичними, невербальними. Тобто навчання лексики не є самоціллю, а є засобом навчання усіх видів мовленнєвої діяльності» (Бігич та ін., 2013). Це завдання лінгводидактика виконує за допомогою різних методів та навчальних засобів.

Вивчення лексики у курсі іноземної мови передбачає вирішення трьох проблем: яку саме лексику вчити, її послідовність (питання лексичного мінімуму на кожному рівні), в якому обсязі та з якою швидкістю вивчати лексику, якими методами навчати. Вирішення першої проблеми пов'язане з визначенням лексичних мінімумів для кожного рівня навчання іноземної мови. Для УМІ це питання наразі залишається невирішеним, незважаючи на те, що вже укладені та затверджені Стандартизовані вимоги до рівнів навчання української мови як іноземної (Мазурик та ін., 2020). Однак у питанні обсягу та швидкості засвоєння лексики цей документ визначає необхідні параметри. Щодо третьої проблеми, а саме методів навчання лексики, тут маємо напрацювання методистів, викладачів та авторів підручників і посібників з УМІ. В методах навчання лексики можемо виокремити кілька складників: методи роботи в аудиторії (здебільшого усні), які використовує викладач, методи навчання, які застосовують самі студенти, методи навчання лексики, використані у підручниках, посібниках та інших навчальних ресурсах. Кожен із цих напрямів вимагає окремого розгляду та має свою проблематику. Зокрема, якщо говорити про методику формування лексичної компетенції, використану у підручниках, то тут необхідно досліджувати типологію та послідовність лексичних вправ у різних типах підручників.

Країнознавчий аспект вивчення іноземної мови також передбачає збагачення словникового

запасу, поглиблення лексичних компетентностей. Однак словник країнознавчого напрямку має свої особливості, оскільки містить країнознавчі поняття, часто застарілі чи рідковживані слова, велику частку власних назв. У зв'язку з цим важливо простежити, які методичні прийоми застосовують для вивчення лексики в цій галузі лінгводидактики, що сприятиме формуванню та розвитку методики викладання УМІ.

Аналіз досліджень. Українська лінгводидактика у цей час ще не має жодного видання цілісної методики викладання УМІ. Однак маємо праці науковців, методистів, які стосуються викладання іноземної мови загалом. Зокрема, наведемо приклад декількох україномовних монографій (Ніколаєва, 2002; Бігич та ін., 2013; Тарнопольський, Кабанова, 2019). У цих працях розглянуто деякі теоретичні питання формування лексичної компетентності у процесі вивчення іноземної мови. Методисти в цих дослідженнях оперують такими базовими поняттями, як лексична одиниця (одиниця навчання лексичного матеріалу), лексичні навички, лексична компетентність. «Лексичні навички слід розглядати як найважливіший та невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування і є метою навчання лексичного матеріалу» (Ніколаєва, 2002: 92).

У процесі формування лексичної компетентності методисти і науковці загалом виокремлюють два етапи: етап ознайомлення (або презентації) та етап автоматизації на рівні словоформи і понадфразової єдності (Бігич та ін., 2013; Ніколаєва, 2002). Кожен із етапів характеризує окремий перелік вправ. Зокрема, для презентації чи ознайомлення з лексикою використовують перекладні (однослівний, багатослівний, пофразовий переклади, тлумачення, дефініція або визначення) та безперекладні (наочна семантизація; мовна семантизація за допомогою контексту та зіставлення з іншими словами; дефініція за допомогою відомих слів; тлумачення іноземною мовою) способи семантизації. Автори методик також додають до переліку способів правило вибору оптимальної семантизації. «Оптимальність способу семантизації визначається його економічністю і надійністю:

що менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового слова, то краще обрано спосіб семантизації» (Ніколаєва, 2002: 96).

Щодо етапу автоматизації лексичних навичок, тут типологія вправ залежить від словника: активного чи пасивного. У працях (Бігич та ін., 2013; Ніколаєва, 2002) автоматизація активного словника передбачає такий перелік умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних і продуктивних вправ: імітацію зразка мовлення (далі – ЗМ), лаконічні відповіді на альтернативні запитання, підстановку в ЗМ, завершення ЗМ, розширення ЗМ, відповіді на інші типи запитань, самостійне вживання лексичної одиниці (далі – ЛО) у фразі та реченні, об'єднання ЗМ у понадфразові єдності: діалогічну та монологічну. Доповнюють автоматизацію активного словника перелік некомунікативних вправ на засвоєння форми і значення ЛО (повторення слів; згадування і називання слів із певною орфограмою, афіксом; групування слів; розташування слів в алфавітному порядку; згадування і називання всіх видових визначень родового поняття; вибір із низки слів того, що відповідає (не відповідає) обраній темі; заповнення пропусків у реченнях відповідними словами; називання слова за його дефініцією або зображенням; вибір синоніма, антоніма, еквівалента рідною мовою) та перелік некомунікативних вправ на засвоєння сполучуваності (складання словосполучень з окремих слів; розширення речення за допомогою означень до виділених іменників, додатків до дієслів; називання іменників, які вживаються з конкретним дієсловом; вилучення з низки слів тих, які не поєднуються з ключовим; пошук еквівалентів у рідній мові). Ще один комплекс некомунікативних рецептивних і рецептивно-репродуктивних вправ спрямований на автоматизацію пасивного та потенційного словника (заповнення пропусків у тексті; співвіднесення багатозначного слова з його еквівалентами у рідній мові; вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті; вибір з тексту слів на основі семантичної чи тематичної спільності; вибір ключових слів у реченні, абзаци, тексті; пошук незнайомих слів у тексті; пошук слів, що виражають певну оцінку, характеристику; пошук у тексті інтернаціональних слів; підбір до інтернаціональних слів еквівалентів у рідній мові; визначення значень слів за компонентами; визначення значень слів за допомогою відомих афіксів; визначення значень слів, утворених конверсією; здогадка про значення за контекстом).

Як бачимо, типологію вправ у процесі формування іншомовної лексичної компетентності науковці визначають за типом словника (у зазна-

чених працях – це активний, пасивний і потенційний), робота над збагаченням якого ще триває. Дещо відмінну, однак таку, що базується на розподілі лексики, концепцію формування лексичної компетенції пропонують О. Тарнопольський та М. Кабанова. Як стверджують дослідники, «розробка адекватної методики навчання лексики в зазначених умовах браку можливостей для достатньої повторюваності в іншомовній комунікації кожної ЛО, яка вводиться в навчальному процесі, залежить від оптимального методичного розподілу підбраного для навчання словникового мінімуму» (Тарнопольський, Кабанова, 2019: 234). У цій концепції автори пропонують розподіл словникового запасу мовця на чотири категорії (первинний базовий словниковий мінімум; вторинний базовий словниковий мінімум; факультативний словниковий мінімум; потенційний словниковий мінімум), кожній із яких притаманна окрема методика навчання.

Деякі аспекти вивчення лексики висвітлили у розвідках із навчання УМІ українські лінгводидакти, серед яких: Г. Бойко (Бойко, 2019), І. Зозуля, А. Стадній (Зозуля, Стадній, 2019), І. Юзвяк, О. Качала (Юзвяк, Качала, 2018), Л. Гавриловська (Гавриловська, 2017), Н. Хібеба (Хібеба, 2017) та інші. У цих працях висвітлені окремі питання методики формування лексичної компетентності з УМІ. Однак, зважаючи на відсутність цілісних праць з методики викладання УМІ, саме вищенаведені дослідження, зокрема, і запропоноване у цій статті, сприятимуть її формуванню.

Мета статті – проаналізувати вправи країнознавчого підручника «Ключ до України: міста і люди» (Т. 1) (Ключковська та ін., 2020); визначити всі вправи, які спрямовані на роботу з лексикою; здійснити детальний аналіз і класифікацію лексичних вправ відповідно до їх особливостей; на основі проаналізованої теоретичної літератури з методики викладання іноземної мови встановити типологію вправ, спрямованих на розвиток лексичних навичок; узагальнити принципи навчання лексики у країнознавчому курсі.

Для дослідження обрано метод аналізу вправ підручника за навчальною метою та структурою вправ, відповідно до відомих у лінгводидактиці класифікацій, групування на типи вправ, відповідно до їх навчальної мети і структури, укладення їх переліку, аналіз лексичних вправ, визначення критеріїв поділу на підтипи.

Виклад основного матеріалу. В процесі аналізу комплексу дотекстових та післятекстових вправ підручника «Ключ до України: міста і люди» (Ключковська та ін., 2020) виокремлено п'ять

основних типів вправ, серед яких: лексичні, словотвірні, граматичні, змістові, комунікативні. Предметом аналізу статті є лексичні вправи, до них увійшли ті, що спрямовані на роботу зі словами, словосполученнями, фразеологізмами та іншими сталими висловами, з їхніми значеннями та вживанням. У межах цього типу автори підручника використали декілька методичних прийомів, відповідно до яких можемо виокремити такі підтипи:

1. *Вибір слів із переліку за належністю до однієї тематичної групи.* Наприклад, у вправі 1 (с. 98) необхідно вибрати з переліку тварин лише назви домашніх тварин; у вправі 3 (с. 6) – вибрати слова, які стосуються тематики міста. За допомогою цих вправ можна здійснити діагностику знання тематичної групи слів, а також перевірити чи потренувати вміння ідентифікувати слова однієї групи з переліку. Такі вправи у підручнику виконують роль дотекстових і в такий спосіб актуалізують тематичні групи слів, використані у тексті.

2. *Ідентифікація слова, яке не стосується тематичної групи.* Цей підтип можемо назвати зворотною реалізацією першого, коли потрібно обрати те слово, яке не стосується тематичної групи. В цьому підтипі автори також використали й інші методичні прийоми, скажімо, вибір зайвого слова не за належністю до однієї тематичної групи, а за відмінністю значення. Наприклад, вправа 4 (с. 77), де подано кілька груп слів, пов'язаних загалом із музичним мистецтвом, та декілька слів, які не належать до цієї тематичної групи й які необхідно ідентифікувати. Вправа 2 (с. 105), вправа 3 (с. 111), вправа 2 (с. 130), вправа 7 (с. 173).

3. *Пошук значень слів із переліку.* Цей підтип представлений вправами 4 (с. 7), 3 (с. 47), 1 (с. 66), 1 (с. 92), 3 (с. 157). Як правило, вправа містить слова однієї тематичної групи, тлумачення значень, відповідно, можуть бути схожими або досить близькими, що сприяє глибшому аналізу кожного значення під час пошуку та з'ясування відмінностей. Ще один вимір корисності такого типу завдань – це розвиток навичок роботи зі словниковими тлумаченнями.

4. *Пошук синонімів чи антонімів до слів із переліку.* Це один із найбільш кількісно представлених підтипів, оскільки становить 16 вправ. Серед них: вправа 13 (с. 15), 3 (с. 24), 3 (с. 40), 4 (с. 48), 10 (с. 55), 12 (с. 55), 2 (с. 62), 8 (с. 65), 9 (с. 76), 1 (с. 84), 2 (с. 85), 8 (с. 129), 4 (с. 131), 1 (с. 136), 2 (с. 137), 1 (с. 182). У більшості вправ необхідно утворити синонімічні пари, в одному випадку необхідно знайти синоніми, враховуючи контекст, як-от у вправі 2 (с. 62). Переважно у цьому підтипі вправ необхідно скласти синонімічні чи антонімічні пари

із наведених у внутрішньому матеріалі вправи слів, у двох вправах: 1 (с. 136) і 1 (с. 182), необхідно здійснити пошук у зовнішньому матеріалі вправи – словнику чи тексті. Ще однією цікавою вправою є добір синонімічних фразеологізмів до одного словосполучення (вправа 2, с. 137). Цей підтип вправ допомагає збагатити словник мовця за допомогою встановлення зв'язків з іншими словами.

5. *Групування слів за тематичними групами, узагальнювальними словами.* Цей підтип представлений невеликою, але різноманітною кількістю вправ: маємо групування в межах внутрішнього матеріалу вправ і групування із залученням зовнішнього матеріалу: вправа 9 (с. 90), 8 (с. 102), 7 (с. 149), 6 (с. 155). Доповнює низку вправ цього підтипу групування за одним напрямом двох груп слів, як у вправі 1 (с. 176), де потрібно ділити і назви продуктів, і назви кулінарних процесів за назвами страв. До групування залучені також різні за частиномовною належністю одиниці, так, є вправи із групуванням лише іменників (вправа 2, с. 17) або лише прикметників (вправа 6, с. 44), також є вправи із групуванням одиниць різної частиномовної належності та навіть із групуванням словосполучень (вправа 7, с. 155). Маємо узагальнені тематичні групи: люди, тварини, особи, речі, місця (вправа 2, с. 17), форми, матеріал, розмір (вправа 6, с. 44), а також досить конкретні: Іван Мазепа і Мотря (вправа 7, с. 155), звертання до закоханих (вправа 6, с. 155), кулінарні страви (вправа 1, с. 176), мистецькі жанри (вправа 9, с. 90) чи набір різних слів: свято, фестиваль, традиція, емоція тощо (вправа 7, с. 149).

6. *Вставлення слів у речення чи тексти за значенням* – ще один із численних підтипів лексичного типу вправ підручника, до якого відносяться 12 вправ: 6 (с. 8), 9 (с. 28), 5 (с. 48), 8 (с. 52), 7 (с. 81), 8 (с. 82), 6 (с. 87), 2 (с. 93), 1 (с. 104), 8 (с. 109), 1 (с. 118), 1 (с. 162). Цей тип представлений кількома варіантами: вставленням із загального переліку слів, вставленням із переліку трьох варіантів безпосередньо у реченні, вставленням без переліку варіантів. Одна з зазначених вправ (6, с. 8) містить перелік значень слів, які мають допомогти у процесі вставлення. Особливістю таких вправ є межування з граматичними вправами, оскільки у більшості варіантів потрібно не лише обрати слово за значенням, а й поставити його у потрібну форму. До такого підтипу також належать вправи, пов'язані з зовнішнім матеріалом вправи (1, с. 104; 1, с. 118).

7. *Встановлення слова за значенням.* Сюди входить невелика кількість вправ, серед яких: 10 (с. 13), 3 (с. 85), 3 (с. 99), 1 (с. 145), 3 (с. 163).

Переважно у вправах цього підтипу зібрані значення слів однієї тематичної групи. Їх особливістю є те, що встановлення слова за значенням може відбуватися без довідки чи переліку слів або ж навпаки – можна визначати слова за значенням за допомогою довідки (вправа 3, с. 163) чи словника (вправа 1, с. 145). Такі вправи можуть мати ігровий характер, як-от вікторина на с. 13.

8. *Формулювання значення слова.* Цей підтип представлений трьома вправами: 1 (с. 30), 8 (с. 141), 8 (с. 149), що об'єднані необхідністю сформулювати значення слів, однак вправа 1 (с. 30) пропонує позаконтекстне встановлення значення, а вправи 8 (с. 141) і 8 (с. 149) спрямовані на встановлення значень у контексті та, до того ж, пов'язані необхідністю ідентифікації прямого і переносного значень.

9. *Встановлення слів за зображеннями.* Цей підтип поєднує метод використання зображення для актуалізації потрібних слів. У підручнику у трьох вправах реалізовані декілька варіантів: встановлення назв зображень за допомогою переліку наведених слів (вправа 2, с. 40), встановлення назв зображень без переліку (вправа 2, с. 151), встановлення слів, які пов'язані з зображенням (вправа 2, с. 177).

10. *Робота зі сталими висловами.* Підручник містить 2 вправи із роботи зі сталими висловами. В одному випадку необхідно утворити сталі словосполучення із заданих частин (вправа 8, с. 122), в іншому – встановити асоціації зі сталих висловів і назв професій (вправа 2, с. 183).

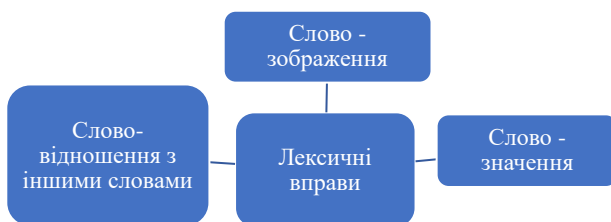


Схема 1.1

Проаналізувавши підтипи лексичних вправ у підручнику, можемо виокремити їх у 3 категорії (схема 1.1): 1) слово – зображення (9 підтип); 2) слово – значення слова (3, 6, 8 підтипи);

3) слово – відношення з іншими словами (1, 2, 4, 5, 7, 10 підтипи). Фактично така класифікація узагальнює напрями роботи з лексикою в процесі вивчення української мови як іноземної у разі роботи з країнознавчим підручником. Як бачимо, вони відповідають основним розділам лексикології. Закономірно, що з погляду методики викладання іноземної мови ці вправи можемо віднести до тих, що застосовують на етапі автоматизації лексичних навичок на різних рівнях, оскільки аналізовані вправи входять до країнознавчого підручника і передбачають актуалізацію знань, а не презентацію. До вправ на ознайомлення (семантизація) чи презентації лексичного матеріалу умовно можемо віднести із проаналізованого переліку лише вправи 9 типу – встановлення слів за зображеннями. Умовність в такому разі означає, що цей тип вправ в аналізованому підручнику належить до етапу ознайомлення лише за зовнішньою формою.

Висновки. Таким чином, під час аналізу вправ країнознавчого підручника з вивчення УМІ «Ключ до України: міста і люди» (Ключковська та ін., 2020) було розглянуто 60 лексичних вправ, які представляють 10 підтипів. Водночас зазначені підтипи лексичних вправ групуємо на три категорії: ті, що спрямовані на роботу з зображеннями, на роботу зі значеннями слів, на встановлення зв'язків з іншими словами. Лексичні вправи країнознавчого підручника не виходять за межі типології вправ формування лексичної компетентності у загальних курсах із вивчення іноземної мови, зокрема й УМІ. Однак з погляду методики викладання іноземної мови ці вправи, за винятком одного типу, відповідають етапу автоматизації лексичних навичок.

Дослідження, представлене у статті, необхідне для формування методики навчання лексики у курсі УМІ та загалом методики навчання УМІ. В подальшому цю розвідку може доповнити дослідження інших типів вправ аналізованого країнознавчого підручника, а також дослідження методики формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою інших підручників з УМІ країнознавчого спрямування та підручників із загальними мовними курсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Г. Проведення бінарних занять з УМІ як засіб підвищення мотивації до вивчення лексико-семантичної структури української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2019. Вип. 14. С. 95–104.
2. Гавриловська Л. Вивчення театральної лексики в курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2017. Вип. 13. С. 191–198.
3. Зозуля І., Стадній А. Система передтекстових завдань під час роботи з іншомовними фаховими текстами. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2019. Вип. 14. С. 116–127.
4. Ключ до України: міста і люди : підручник з української мови як іноземної (рівні В2–С1) / І. Ключковська та ін. Львів : Колір ПРО, 2020, Ч. 1. 200 с.

5. Ніколаєва С. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С1. Зразки сертифікаційних завдань : посібник / Д. Мазурик та ін. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
8. Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет ім. А. Нобеля, 2019. 256 с.
9. Хібеба Н. Презентація як спосіб вивчення економічної термінології на заняттях з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2017. Вип. 13. С. 228–239.
10. Юзвяк І., Качала О. Вивчення просторічної лексики на заняттях з української мови як іноземної на основі твору Юрія Андруховича «Лексикон інтимних міст». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог : Видавництво НаУОА, 2018. Вип. 1 (69). С. 250–254.

REFERENCES

1. Boiko, H. (2019) Provedennia binarnykh zaniat z UMI yak zasib pidvyshchennia motyvatsii do vyvchennia leksyko-semanticnoi struktury ukrainskoi movy [Conducting binary classes on UMI as a means of increasing motivation to study the lexical and semantic structure of the Ukrainian language] *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Issue 14. P. 95–104. [in Ukrainian]
2. Havrylovska, L. (2017) Vyvchennia teatralnoi leksyky v kursy ukrainskoi movy yak inozemnoi [Study of theatrical vocabulary in the course of Ukrainian as a foreign language] *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Issue 13. P.191–198. [in Ukrainian]
3. Zozulia, I., Stadnii, A. (2019) Systema peredtekstovykh zavdan pid chas roboty z inshomovnymy fakhovymy tekstamy [System of pre-text tasks when working with foreign language professional texts] *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Issue 14. P. 116–127. [in Ukrainian]
4. Kliuch do Ukrainy: mista i liudy: pidruchnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi (rivni V2–S1) / I. Kliuchkovska ta in. [The Key to Ukraine: Cities and People: A Textbook on Ukrainian as a Foreign Language (Levels B2–C1)] Lviv, 2020. 200 p. [in Ukrainian]
5. Nikolaieva, S. (2002) Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools] Kyiv. 328 p. [in Ukrainian]
6. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka / O. Bihych ta in. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] Kyiv, 2013. 590 p. [in Ukrainian]
7. Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1–S1. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan : posibnyk / D. Mazuryk ta in. [Standardized requirements: Levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1–C1. Samples of certification tasks: a guide] Kyiv, 2020. 186 p. [in Ukrainian]
8. Tarnopolskyi, O., Kabanova, M. (2019) Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education: a textbook] Dnipro, Alfred Nobel University. 256 p. [in Ukrainian]
9. Khibeba, N. (2017) Prezentatsiia yak sposib vyvchennia ekonomichnoi terminoleksyky na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Presentation as a way to study economic terminology in Ukrainian language classes as a foreign language]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Issue 13. P. 228–239. [in Ukrainian]
10. Iuzviak, I., Kachala, O. (2018) Vyvchennia prostorichnoi leksyky na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi na osnovi tvoruri Yuriia Andrukhovycha “Leksykon intymnykh mist” [Study of spatial vocabulary in Ukrainian language classes as a foreign language based on the work of Yuri Andrukhovych “Lexicon of intimate cities”]. *Scientific notes of the National University “Ostroh Academy” : series “Philology”*. Issue 1 (69). P. 250–254. [in Ukrainian]

УДК 373.3.091.-021.383

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-36>

Ірина ТИМОФЄЄВА,
orcid.org/0000-0002-5935-9291
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) *i.timofeeva@tdu.in.ua*

Райса МОЙСЕЄНКО,
orcid.org/0000-0003-2990-454
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) *r.moiseienko@tdu.in.ua*

Анастасія ДЯДЕЧКО,
orcid.org/0000-0001-5554-3895
студентка IV курсу психолого-педагогічного факультету
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) *nnnastena2000@gmail.com*

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ТА МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються особливості інтегрованого підходу під час викладання математики та образотворчого мистецтва у початкових класах. Наголошується на виконанні основних завдань початкової школи щодо підготовки дітей молодшого шкільного віку до регулярного і цілеспрямованого предметного навчання, виховання позитивної мотивації до навчання та розвитку пізнавальних потреб і активності. Акцентується увага на необхідності дотримання основних положень дидактики початкової школи та урахування вікових особливостей учнів, що зумовлені характерними для них видами посиленої та захопливої пізнавальної діяльності на основі практичного досвіду. Доведено, що формування математичних уявлень у молодших школярів на основі інтегрованого підходу допомагає активізувати мислення, уяву, пам'ять, усвідомлюючи, що геометричні фігури є не тільки категоріями математики, а засобами художньої виразності в образотворчому мистецтві. Описано технологію проведення уроку з образотворчого мистецтва на основі використання геометричних фігур, таких як прямокутник, овал, циліндр. Показано, що в Новій українській школі робиться акцент на вивчення інтегрованих курсів, які на основі міжпредметних зв'язків дають змогу системно, комплексно, всебічно формувати уявлення про предмети та явища, що вивчаються. Виявлено, що вміння переносити знання з однієї предметної сфери в іншу є показником інтелектуального розвитку учня та формує у нього цілісне уявлення про природу та суспільство.

Інтегрований підхід у навчанні молодших школярів представлено на прикладі фрагменту уроку з образотворчого мистецтва на тему «Гармонія геометричних форм» у третьому класі початкової школи. Зазначено, що завдання вчителя на цьому уроці полягає в тому, щоб показати учням можливість застосування геометричних понять, таких як лінія, форма, геометричні фігури, симетрія, пропорція тощо, для створення малюнка. Показано алгоритм виконання учнями завдань за ступенем складності, з яких перше і друге завдання є підготовчими та включають геометричний аналіз предмету, а третє завдання передбачає безпосередньо зображення самого предмету з натури. Доведено ефективність використання інтегрованого підходу на уроках математики та образотворчого мистецтва в початковій школі.

Ключові слова: інтегроване навчання, учні початкових класів, інтеграція, інтегрований підхід, міжпредметні зв'язки.

Iryna TYMOFIEIEVA,
 orcid.org/0000-0002-5935-9291
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education
 Mariupol State University
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) i.timofeeva@mdu.in.ua

Raisa MOISEIENKO,
 orcid.org/0000-0002-5935-9291
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education
 Mariupol State University
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) r.moiseienko@mdu.in.ua

Anastasia DYADECHKO,
 orcid.org/0000-0001-5554-3895
 Fourth-year Student at the Faculty of Psychology and Pedagogy
 Mariupol State University
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) nnnastena2000@gmail.com

INTEGRATED LEARNING IN MATHEMATICS AND ARTS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article reveals the features of an integrated approach to the teaching of mathematics and fine arts in primary school. Emphasis is placed on the implementation of the main tasks of primary school to prepare children of primary school age for regular and purposeful subject training, education of positive motivation to learn and the development of cognitive needs and activity. Emphasis is placed on the need to comply with the basic provisions of didactics of primary school and take into account the age characteristics of students, due to their characteristic types of feasible and exciting cognitive activities based on practical experience. It is proved that the formation of mathematical representations in junior high school students on the basis of an integrated approach helps to activate thinking, imagination, memory, realizing that geometric figures are not only categories of mathematics, but means of artistic expression in fine arts. The technology of conducting a lesson in fine arts based on the use of geometric shapes is described: rectangle, oval, cylinder. It is shown that in the New Ukrainian School the emphasis is on the study of integrated courses, which on the basis of interdisciplinary connections allow to systematically, comprehensively form a comprehensive idea of the subjects and phenomena being studied. It is revealed that the ability to transfer knowledge from one subject area to another is an indicator of intellectual development of the student and forms in him a holistic view of nature and society.

An integrated approach to teaching junior high school students is presented on the example of a fragment of a lesson in fine arts on «Harmony of geometric shapes» in the third grade of primary school. It is noted that the teacher's task in this lesson is to show students the possibility of using geometric concepts, such as line, shape, geometric shapes, symmetry, proportion, etc., to create a drawing. The algorithm of performance by students of tasks on degree of complexity is shown: from which the first and second tasks are preparatory and include the geometrical analysis of a subject, and the third task – provides the image of the subject from nature directly. The effectiveness of using an integrated approach in mathematics and fine arts lessons in primary school is proved.

Key words: *integrated education, primary school students, integration, integrated approach, interdisciplinary communication.*

Постановка проблеми. Історично склалося так, що з розвитком суспільства в освіті відбувається становлення форм організації навчання. Класно-урочна система залишається основною формою організації навчання у закладах загальної середньої освіти. Найістотнішими її ознаками є: орієнтованість на середнього учня; висока складність навчання для слабких учнів (за рахунок як темпу, так і змісту навчання); неможливість повної реалізації в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів. Тому спроби вдосконалити урок не припиняються з часу його винайдення.

Основне завдання початкової освіти – підготовка дітей молодшого шкільного віку до систематичного і цілеспрямованого предметного навчання на старших вікових ступенях, виховання позитивної мотивації навчання, формування пізнавальних потреб та активності. Успішно виконати ці завдання можна лише з урахуванням особливостей, зумовлених специфікою віку й характерними для нього видами посиленої та захопливої пізнавальної діяльності. Учні початкової школи зацікавлено та наполегливо виконують завдання, якщо зміст вивченого мате-

ріалу відповідає їхнім віковим особливостям, потребам та інтересам.

Актуальність проблеми, пов'язаної з пошуком раціональних шляхів інтеграції математики та образотворчого мистецтва у процесі початкового навчання, посилюється також у зв'язку з переваженістю школярів навчальними предметами, тематичною однорідністю навчальних дисциплін, необхідністю формування цілісного світогляду у взаємозв'язку його елементів. Актуальною у межах Нової української школи є організація освітнього процесу щодо застосування інтегрованого підходу у початкових класах, який враховує всі основні етапи, функції, аспекти та фактори цього багатокомпонентного педагогічного явища (Вишківська, Шикиринська, 2019: 116).

Аналіз досліджень. Сучасне розуміння інтеграції змісту навчання, методики проведення інтегрованих уроків міститься у працях О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Власенко, О. Гайдамаки, І. Дичківської, В. Ільченка, О. Красовської, Л. Любарської, Л. Масол, В. Паламарчук, О. Савченко, Л. Соколової, О. Тимченко, В. Федоренка, В. Юсова та ін. Учені вважають, що перспективність цього підходу полягає у тому, що він дає змогу нівелювати слабкі сторони предметної системи навчання, подолати розрізненість, фрагментарність у сприйманні навколишнього світу й навчання, створювати сприятливі умови для формування у дитини здатності сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно.

Мета статті – дослідити особливості інтеграції змісту навчання математики та мистецтва в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим завданням викладання мистецтва в сучасній школі є розвиток особистості учня шляхом формування його внутрішнього світу. Відбувається отримання наукових знань про навколишній світ (мета абсолютної більшості шкільних дисциплін) і розвиток естетичних смаків, творчого сприйняття навколишнього світу. Інтелектуальний і духовний розвиток – це складний, багатогранний процес, і в ньому чималу роль відіграють уроки естетичного спрямування (образотворче та музичне мистецтво, дизайн та технології).

У Типовій програмі (за О. Савченко) зазначено, що «мистецтво сприяє формуванню ключових компетентностей учнів», у тому числі й математичної компетентності, у процесі «здійснення елементарних розрахунків, наприклад для встановлення пропорцій, визначення фігур тощо» (Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ, 2019).

Інтеграція уроків математики й образотворчого мистецтва допомагає учням освоювати деякі математичні поняття. Доцільніше проводити інтеграцію на першому адаптаційному періоді навчання, коли учні на асоціативній основі знайомляться з такими поняттями, як: трикутник, прямокутник, промінь, відрізок, лінії замкнуті і відкриті. Звичайно, в цьому разі виникають труднощі з відбором матеріалу, доречно ретельно продумувати і скласти плани інтегрованих уроків, стежачи за тим, щоб міжпредметні зв'язки були доцільними (Іванчук, 2015: 10).

Інтеграція можлива під час вивчення тем «Площа прямокутника», «Периметр», «Частки», «Дроби». У статті ми спираємося на знання фізіологічних особливостей молодших школярів, їхніх мисленнєвих процесів, яким характерна мимовільна пам'ять, невисока усвідомленість поведінки, емоційність: їхня пізнавальна діяльність має безпосередній, цілісний і образний характер. Під час виконання проблемно-пошукових завдань на уроках математики та мистецтва учні самі знаходять приклад їх вирішення не за допомогою виявлення принципового ключа, а кожен раз дуже конкретно та індивідуально, з опорою на побутові асоціації. Тому використання емоційної й асоціативної пам'яті ми вважаємо ефективним під час проведення інтегрованих уроків математики та образотворчого мистецтва.

Досвід нашої роботи в початковій школі дає змогу стверджувати, що вже у першому класі на уроках мистецтва можна ознайомити дітей із творчістю М. Реріха, а саме з його циклом робіт про Тибет, Памір, Гімалаї. Манера письма художника є близькою і зрозумілою дітям, які з великим задоволенням будуть створювати свої малюнки – спогади від побаченого, намагаючись при цьому зберегти стиль реріхівських картин: казковість, ненатуральність кольору, площинне зображення. На асоціативній основі відбувається ознайомлення учнів з математичними поняттями, такими як: трикутник, вершина трикутника, піраміда, відрізок, промінь, пряма.

Під час знайомства з лінією, точкою та геометричними фігурами, як зазначають практиканти-вчителі, доцільно застосовувати метод домальовування, який дає можливість дотримуватися основних умов уяви: бачити цілу частину. Це положення тісно пов'язане з основним принципом навчання дітей-«художників»: від загального до конкретного. Цей метод допомагає дітям адаптуватися в навчальний процес, що дуже важливо на початковому етапі навчання (Большакова, Пристінська, 2016).

Наведемо кілька прикладів і прийомів методу домальовування. На початку виконання завдань учням пропонується у штрихах, лініях, точках побачити образ і домалювати його, бо саме з неформальних штрихів і з'являються серії образів. Учитель, використовуючи різні види наочності (картинки, репродукції, фотографії, презентації), сприяє успішній реалізації поставлених завдань. Наступним етапом буде виконання більш ускладнених завдань, що передбачають ознайомлення і домальовування замкнутими, петлеподібними лініями, точками, утворюючи геометричні фігури: коло, овал. Застосування картин і репродукцій анімалістичного жанру більш образно розкриває змістовність завдань.

Ознайомлення з геометричними фігурами, замкнутими, відкритими лініями також можна проводити на основі методу домальовування з опорою на асоціативне мислення учнів молодшого шкільного віку. На уроках математики та образотворчого мистецтва у першому класі передбачено вивчення таких геометричних фігур, як прості геометричні форми (площинні та об'ємні), а саме: піраміда, куб, циліндр, конус. Під час виконання практичних вправ із малювання фігур учитель застосовує засоби математичного і художнього розвитку учнів початкової школи, контролює, наскільки розуміють та засвоюють поняття, асоціюючи їх потрібними діями з життя та реальними предметами навколишньої дійсності: іграшками, речами, одягом та іншими об'єктами.

У другому, третьому класі учні починають знайомство з перспективним зображенням предметів на уроках образотворчого мистецтва, а на уроках математики вони розширюють знання за допомогою аналізу об'ємних геометричних фігур. Треба планувати освітній процес таким чином, щоб ці уроки були або інтегрованими або проходили в один навчальний день, тиждень. Вивчення тем «Об'ємні фігури» на уроках образотворчого мистецтва допомагає учням оволодіти математичними поняттями (Дубяга, 2015: 60).

Наприклад, під час вивчення теми «Піраміда» на уроці мистецтва використовуються ілюстрації із зображенням єгипетських пірамід, наочні посібники, що дають змогу розглянути наскрізну побудову піраміди. Учні спільно з учителем, працюючи олівцем і лінійкою, викреслюють піраміду, потім – фарбами, враховуючи особливості освітлених і неосвітлених ділянок.

Під час вивчення теми «Циліндр» учні називають циліндричні предмети зі свого власного досвіду, спостерігають над зміною форми кола при повороті її перед очима. Побудова циліндра почи-

нається з креслення прямокутника, доповнюючи зображення кресленням овалу. Робота в кольорі проходить з урахуванням законів світлотіні (можна використовувати техніку «по-мокрому»). Практично кожний урок образотворчого мистецтва будується з використанням міжпредметних зв'язків (математика, «Я досліджую світ», технології тощо). Це і правильна побудова предметів, і пошук спрощених геометричних форм: овалів, прямокутників, трапецій, ромбів.

Незважаючи на точність і недвозначність геометричних понять, які базуються на формальній логіці, вони знаходять своє застосування в мистецькій сфері: живописі, графіці, скульптурі, архітектурі тощо. Наприклад, художники знайшли в математиці підходи і прийоми, за допомогою яких створювали свої великі картини: К. Малевич «Чорний квадрат» (рис. 1), В. Кандинський «Композиція VIII» (рис. 2). На картині К. Малевича зображена фігура-квадрат. «Чорний квадрат» відноситься до такого напрямку в живописі, як супрематизм. Цей напрям є частиною абстракціонізму і являє собою різні комбінації різнобарвних площин, які не мають ніякого образотворчого сенсу. Це можуть бути геометричні форми прямої лінії, квадрати, кола і прямокутники (Ноліук, 2019: 580).

Картина В. Кандинського «Композиція VIII» відрізняється певною строгістю, тут міститься наукова логіка і раціональне начало (Кривошея, 2019: 98). Розгляд та аналіз цих картин допоможе молодшим школярам усвідомити, що математика й образотворче мистецтво мають нерозривний зв'язок.



Рис. 1. Казимир Малевич «Чорний квадрат»



Рис. 2. Василь Кандинський «Композиція VIII»

Для того, щоб в учнів склалася єдина картина явищ, що досліджуються, в сучасній педагогіці використовують взаємозв'язок різних навчальних предметів. Інтегрований підхід у навчанні молодших школярів передбачає змістове зближення предметів за освітніми галузями, які дозволять учням з різних сторін розглянути те чи інше явище, предмет. Інтеграція в сучасній початковій школі сприяє підвищенню якості освіти, розвитку творчого потенціалу учнів, а також дає змогу більш ефективно впливати на їх розуміння змістового матеріалу. Такий підхід дозволяє вчителям початкових класів знаходити нові педагогічні рішення під час викладання навчальних предметів.

Найбільш сприятливі умови інтеграції навчальних предметів існують у молодших класах, де один учитель реалізує всю програму виховання і навчання. Навчальні предмети повинні не «конкурувати» між собою, а різними засобами вирішувати загальне завдання навчання і виховання дитини. Тому інтеграція зв'язків предметів образотворчого мистецтва і математики через засоби зображення дасть змогу підвищити ефективність навчальної діяльності, забезпечить високу пізнавальну активність учнів. У результаті молодші школярі опановують нові знання, оперують навичками та вміннями, необхідними для виконання навчальних завдань, що гарантує розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів.

Образотворче мистецтво допомагає учням бачити, сприймати навколишній світ, передавати і висловлювати свої враження на папері. Водночас під час вивчення елементів математики образотворча діяльність замінюється графічною діяльністю, створюються образи дійсності або уяви, але іншими засобами. Зазначимо, що під час вивчення елементів геометрії в початковій школі мають бути створені навчальні ситуації для пізнання школярами об'єктів навколишньої дійсності з геометричних позицій. Учні мають навчитися застосовувати знання і вміння в практичній діяльності (наприклад, під час малювання різних предметів або опису речей) як на уроках математики, так і на уроках образотворчого мистецтва.

Для того, щоб вони зрозуміли, наскільки тісно мистецтво пов'язано з математикою, був розроблений інтегрований урок математики та образотворчого мистецтва, який складався з трьох завдань. Завдання вчителя полягає в тому, що необхідно показати учням можливість застосування геометричних понять, таких як лінія, форма, геометричні фігури, симетрія, пропорція тощо, для створення малюнка. Так, наприклад, лінія в математиці – це пряма на площині, на якій-небудь поверхні або в просторі (Попова, 2013).

Якщо на уроках математики використовуються прямі, ламані або криві лінії для побудови геоме-

тричних фігур, таких як квадрат, коло, то в образотворчому мистецтві це є засобом, за допомогою якого створюються певні образи. Таким чином, на початку уроку вчитель ставить перед учнями проблемне питання: які математичні фігури ви будете використовувати в процесі малювання? Як перше завдання школярам можна запропонувати намалювати ракету. Вони повинні визначити і назвати геометричні фігури, за допомогою яких можна зобразити борт ракети, передню частину ракети, хвостові крила, ілюмінатори.

Таким чином, для учнів стане очевидним зв'язок між математичними знаннями та засобами образотворчого мистецтва. Учитель має допомогти зробити дітям такі висновки: «Математика і образотворче мистецтво взаємопов'язані, бо ми зараз використовували математичні поняття»; «Я думаю, що ці предмети пов'язані між собою, бо в образотворчому мистецтві для малювання теж можуть використовуватися різні геометричні фігури».

Як показує практика, у дітей молодшого шкільного віку не викликає труднощів використання геометричних форм у малюнку. Для створення уявлення про симетрії можна запропонувати учням спостереження за об'єктами, що володіють цією властивістю, такими як: метелик, предмети меблів (диван, стілець, стіл), геометричні фігури (квадрат, прямокутник, коло), літери (великі літери А, Н, П) та ін. У школярів часто виникають труднощі з виявленням предметів, які з одного ракурсу мають симетрію, а з іншого – не мають (наприклад, диван). Якщо подивитися з одного боку – він симетричний, а якщо з іншого – ні. У таких випадках найкраще спочатку поставити умову, за якої учні будуть дивитися на диван із фронтальної сторони, що для них це звичайний образ.

Тому для учнів молодших класів ми пропонуємо малювання геометричних фігур в зошитах у клітинку. Саме такі завдання найкраще формують у дітей просторову уяву; конструкторські вміння; вміння створювати креслення, моделі; вміння аналізувати геометричні фігури, предмети навколишнього світу. Таким чином, як вправу учням можна запропонувати виконати малюнок (рис. 3).

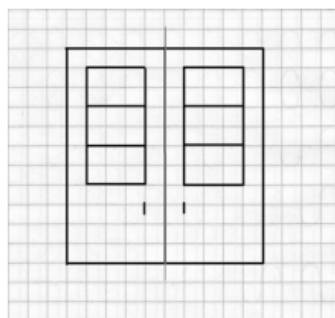


Рис. 3. Графічне зображення предмету

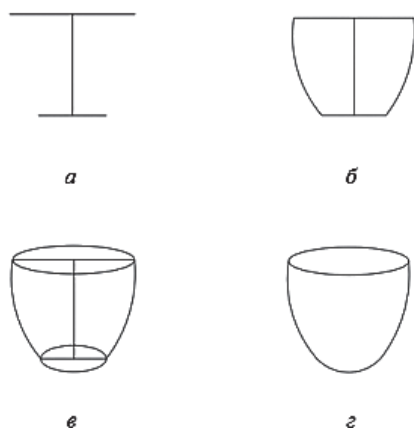


Рис. 4. Етапи малювання: а – «намітки розмірів об'єкта», б – «намітки форми об'єкта», в – «Малювання овалів», г – «Стирання допоміжних ліній»

Перше і друге завдання є підготовчими, для того, щоб учням було простіше проаналізувати предмет і намалювати його з натури. Третє завдання передбачає малювання побутового предмету з натури – піали, що включало: ана-

ліз натури, визначення місця на аркуші паперу, поетапну побудову форми предмета (рис. 4), завершення й узагальнення малюнка. Мета цього завдання полягає у створенні умови для усвідомлення учнями взаємозв'язку образотворчого мистецтва і математики через зображення натюрморту з піалою.

Висновки. Таким чином, важливість використання інтегрованого підходу в початковій школі очевидна, бо це дає змогу молодшим школярам краще зрозуміти матеріал на уроках математики та образотворчого мистецтва, урізноманітнити навчальну діяльність, уникнути однотипності в освітньому процесі. Інтеграція має сприятливу дію на якісне засвоєння знань учнями та індивідуалізує процес пізнання. Запропонований варіант проведення інтегрованого заняття з метою формування геометричних уявлень у молодших школярів дає можливість розширити предметні сфери шляхом об'єднання навчальних предметів (в цьому разі – математики й образотворчого мистецтва), активізувати творчу і пізнавальну діяльність учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи. НВК «Новопечерська школа». 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54> (дата звернення: 20.10.2021).
2. Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в Новій українській школі: теоретико-практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178) С. 115–119.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.10.2021).
4. Дубяга С. Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта». Авт.-уклад. С. Дубяга. Мелітополь: «Мелітополь», 2015. 160 с.
5. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2015. № 5. С. 10–13.
6. Кривошея Т. Реалізація компетентнісного підходу до вивчення математики в контексті ідей Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей І Всеукр. наук.-практ. конф., 11 квітня 2019 року. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 98–100.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 20.10.2020).
8. Попова О. Інтегроване навчання в початковій школі. 2013. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3218> (дата звернення: 20.10.2021).
9. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 20.10.2021).
10. Holiuk O. Pedagogical conditions for creativity development in mathematically gifted elementary students. *Problem space of modern society: philosophical communicative and pedagogical interpretations. Part II*. 2019. С. 580.

REFERENCES

1. Bolshakova I., Prystinska M. (2016). Intehrovane navchannia: tematychnyi ta diialnisnyi pidkhody. [Integrated learning: thematic and activity approaches]. NVK «Novopechersk School». Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54>. [in Ukrainian].
2. Vyshkivska V., Shykyrynska O. (2019). Orhanizatsiia protsesu navchannia v Novii ukrainiskii shkoli: teoretyko-praktychnyi aspekt. [Organization of the learning process in the New Ukrainian School: theoretical and practical aspect]. *Youth and the market*. Nr 11 (178), pp. 115-119. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity. [State standard of primary general education]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
4. Dubiaha S. (2015). Pedahohichni tekhnolohii v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv napriamu pidhotovky «Pochatkova osvita». [Pedagogical technologies in primary school: a

textbook for students of higher educational institutions in the field of «Primary Education»]. Melitopol: «Melitopol», 160 p. [in Ukrainian].

5. Ivanchuk M. (2015). Intehrovanyi urok yak spetsyfichna forma orhanizatsii navchannia. [Integrated lesson as a specific form of learning organization]. Primary School. Nr 5. pp. 10-13. [in Ukrainian].

6. Kryvosheia T. (2019). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu do vyvchennia matematyky v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly. [Implementation of the competence approach to the study of mathematics in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. New Ukrainian School in the conditions of modern challenges. pp. 98-100. [in Ukrainian].

7. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepczyia.pdf>. [in Ukrainian].

8. Popova O. (2013). Intehrovane navchannia v pochatkovii shkoli. [Integrated learning in Primary School]. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3218>. [in Ukrainian].

9. Typovi osvritni prohramy dlia 1-2 klasiv NUSh. [Typical educational programs for 1-2 grades NUS]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>. [in Ukrainian].

10. Holiuk O. (2019). Pedagogical conditions for creativity development in mathematically gifted elementary students. Problem space of modern society: philosophical communicative and pedagogical interpretations, 580.

УДК 59.922 – 056.264

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-37>**Юлія ТУБИЧКО,**

orcid.org/0000-0002-6569-8564

старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) yuliatubichko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті висвітлена проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю; досліджені особливості, види, прояви, онтогенез мовленнєвих порушень. Зокрема, проаналізовано результати наукових досліджень, в яких доведено, що дітям із помірною розумовою відсталістю тією чи іншою мірою притаманні всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюється як глибоким інтелектуальним недорозвиненням, так і наявністю локальних мозкових ушкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, що зумовлюють мовленнєві дефекти. Виявлено, що при цій формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення найбільше проявляється недостатність комунікативної функції. Наведено результати констатувального етапу експерименту, який передбачав спостереження за комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей старшого дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості в умовах освітньої, ігрової та побутової діяльності; вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку в експериментальних ситуаціях, що моделюють взаємодію в межах ситуативно-ділового та позаситуативно-особистісного спілкування дитини з дорослим та симетричної взаємодії в умовах спільної ігрової і предметно-практичної діяльності. Аналіз продуктивних дитячих висловлювань дав змогу зробити висновок про несформованість комунікативних намірів, що виявляється в крайній обмеженості, одноманітності реалізованих комунікативних типів висловлювань із перевагою висловлювань-повідомлень, бідності мовленнєвих (лексико-граматичних) значень оформлення продуктивних висловлювань. Отримані дані визначили основні напрями подальшої логопедичної роботи, зокрема комунікативно-мовленнєвий розвиток у межах різних форм комунікативної діяльності – ситуативно-ділової та позаситуативно-особистісної – в системі відносин дитини як із дорослим, так і з однолітками.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий розвиток, мовлення, комунікація, спілкування, мовленнєві розлади, діти старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Yulia TUBYCHKO,

orcid.org/0000-0002-6569-8564

Lecturer at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine) yuliatubichko@gmail.com

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE SPEECH DEVELOPMENT OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MODERATE MENTAL DELAY

The article highlights the problem of communicative-speech development of senior preschool children with moderate mental retardation; the features, types, manifestations, ontogenesis of speech disorders have been investigated. In particular, the results of scientific studies were analyzed, in which it was proved that children with moderate mental retardation are in one way or another inherent in all known types of speech disorders, this is explained by both deep intellectual underdevelopment and the presence of local brain damage, pathological changes in the articulatory apparatus, which cause speech defects. It was found that with this form of mental dysontogenesis against the background of systemic speech impairment, the lack of communicative function is most manifested. The article presents the results of the ascertaining stage of the experiment, which provided for the observation of the communicative-speech development of senior preschool children with a moderate degree of mental retardation in the conditions of educational, play and everyday activities; the study of communicative-speech development in experimental situations that simulate interaction within the framework of situational-business and non-situational-personal communication of a child with an adult and symmetric interaction in conditions of joint play and subject-practical activities. The analysis of the statements made by the children made it possible to conclude that communicative intentions are not formulated, manifested in extreme limitation, the uniformity of the implemented communicative types of statements with a predominance of statements-messages, the poverty of speech (lexical and grammatical) meanings of the design of productive statements. The data obtained determined the main directions of further speech therapy work, in particular, communicative-speech development within the framework of various "forms" of communicative activity - situational-business and extra-situational-personal in the system of child's relations with both adults and peers.

Key words: communicative speech development, speech, communication, communication, speech disorders, senior preschool children with moderate mental retardation.

Постановка проблеми. Мова і мовлення відіграють ключову роль у психічному розвитку дитини. Залучення дитини до світу мови забезпечує їй можливість активного включення до пізнавальної діяльності і комунікації, що впливає на формування основних психічних процесів дитини. Порушення сприйняття мови і її продукування (мовлення) негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності, комунікації та соціальної адаптації дитини.

У спеціальній педагогіці є окремі теоретико-експериментальні роботи, присвячені комплексному вивченню комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей із помірно розумовою відсталістю, а також рекомендації щодо корекції порушень їхнього мовленнєвого розвитку. Однак досліджень, у яких розглядаються питання комунікативно-мовленнєвого розвитку таких дітей, що реалізуються у процесі інтеракції цілими висловлюваннями, оволодіння навичками організації діалогічної взаємодії та координації мовленнєвої поведінки на дискурсивному рівні, немає, це й визначило напрям подальшого дослідження.

Аналіз досліджень. Учені (О. Алексеєнко, Е. Винарська, С. Забрамна, В. Ліпакова, М. Певзнер, В. Петрова, Е. Собонович, Г. Цікото та ін.) наголошують, що особливості психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю зумовлені дефіцитарністю вищих коркових функцій, слабкістю аналітико-синтетичної діяльності, що негативно впливає на процес розвитку всіх компонентів мовної функціональної системи, на розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, знижуючи ефективність мовленнєвого спілкування.

Наявні у вітчизняній науці дослідження порушень усного мовлення у дітей з помірно розумовою відсталістю в основному відображають особливості фонетичної, лексичної, граматичної сторін їхньої мовленнєвої функціональної системи, вказують на недостатність регулюючої функції мови в організації та розвитку психічної діяльності дитини (А. Граборов, І. Дудкевич, Д. Ісаєв, В. Ліпакова, В. Котирло, Л. Савчук, М. Певзнер, С. Рубінштейн, М. Шеремет та ін.). Водночас особливості усного мовлення дітей із цією формою психічного дизонтогенезу практично не вивчені в аспекті актуалізації ними системи мовлення з метою комунікації. Тоді як незаперечним є той факт, що здатність дитини до породження висловлювань для впливу на думки і почуття співрозмовника має величезну соціальну значущість у плані становлення комунікативної функції мовлення і комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Мета статті – визначити особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу. Розлади мовлення у дітей із порушеннями інтелекту дуже поширені, характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Пізній розвиток мовлення характерний для розумово відсталих дітей. Окремі слова у них з'являються у 2–3 роки, а фразове мовлення вони опановують лише після 4–5 років. За словами С. Рубінштейна, основними причинами недорозвинення мовлення розумово відсталих дітей є «слабкість функції замикання кори, повільний розвиток нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах» (Рубінштейн, 1998: 106). Через те, що диференційовані умовні зв'язки в області мовленнєво-слухового аналізатора розвиваються повільно, розумово відстала дитина тривалий час не розрізняє звуки мови, слова, які вимовляють інші, а отже, не може точно і чітко сприймати мовлення інших.

Специфіка порушень мовлення та їх корекції у дітей із розумовою відсталістю визначається властивостями їхньої вищої нервової діяльності та психічного розвитку. Основними ознаками вищої нервової діяльності розумово відсталих дітей є слабкість функції замикання кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, схильність до захисного гальмування; порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, що пояснюється недорозвиненням другої сигнальної системи. У процесі оволодіння вміннями та навичками розумово відсталі діти більше покладаються на наочний показ, зорове сприйняття, ніж на словесний інструктаж, що призводить до зниження регуляторної функції мовлення і впливає на поведінку дитини (Певзнер, 1982: 42).

Розвиток мовленнєвої моторики у дітей із помірно розумовою відсталістю здійснюється повільно, недиференційовано; утруднена координація дихальних, фонаторних і артикуляційних рухів у процесі мовлення; несформований як слуховий, так і кінестетичний контроль за правильною мовних рухів.

Значну роль у виникненні мовленнєвих розладів у розумово відсталих дітей відіграють такі біологічні фактори, як: локальне ураження структур головного мозку, аномалії будови артикуляційного апарату (зубних рядів, язика, м'якого і твердого піднебіння), зниження слуху.

Серед психологічних факторів, що визначають особливості розвитку мовлення та мовленнєвих

порушень, провідна роль відводиться недорозвиненню вищих форм пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування), відзначається конкретність і поверховість мислення, порушення вербальної регуляції поведінки, незрілість емоційно-вольової сфери та психічної діяльності загалом. Все це веде до зниження потреби у словесному спілкуванні, обмеження мовленнєвих контактів, що також негативно впливає на процес оволодіння мовленням (Певзнер, 1982: 43).

Вирішальною умовою успішного включення дітей з помірною розумовою відсталістю в освітній простір є всебічне врахування їхніх освітніх можливостей і потреб з опорою на різні організаційні форми їхнього розвитку і виховання (Певзнер, 1982: 47). При цьому ефективність корекційної роботи з такими дітьми значною мірою залежить від їхнього рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку. Особливого значення в цьому аспекті набуває включення дитини в рольову гру, залучення її до спільної ігрової діяльності в колективі однолітків, що знаменує собою перехід від ситуативних до позаситуативних форм комунікації (Алексеев, 1989: 43).

Особливе місце у структурі мовлення займає семантичний компонент, що розглядається як підсистема правил вибору адекватного значення, необхідний етап породження мовленнєвого висловлювання. Підставою для вибору адекватних засобів вираження слугує семіотико-ситуативний аналіз, у результаті якого виявляються значущі для спілкування та діяльності елементи ситуації (Піроженко, 2002: 163).

Щодо проблеми генезису комунікативної діяльності, то вона традиційно розуміється як прояв вербального егоцентризму дитини і є певною сходинкою в розвитку мовленнєвого спілкування, засвоєння відносин і зв'язків навколишнього світу, усвідомлення власної позиції в системі соціально-значущих взаємин (Ельконин, 2007: 189).

Результати вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо специфіки комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю свідчать про значні відхилення в оволодінні фонетичним, лексичним, синтаксичним, морфологічним, семантичним компонентами мовленнєвої здатності дітьми з цією формою психічного дизонтогенезу. Виявлено, що в основі структури мовленнєвого дефекту в разі розумової відсталості лежить несформованість семантичного компонента. Водночас картина мовленнєвого порушення часто характеризується неоднорідністю, варіативністю, комбінаторністю різних симптомів мовленнєвої патології (Соботович, 2004: 76).

О. Алексеев, Є. Соботович вважають, що у цієї категорії дітей спостерігається значний розрив між величиною активного і пасивного словника порівняно з дітьми з нормальним розвитком, а також із дітьми з легким ступенем розумової відсталості. Лексика дітей з помірною розумовою відсталістю характеризується неточністю, недиференційованістю, часто неадекватним використанням слів, розширенням, змішуванням або звуженням родових і видових понять, порушенням смислових зв'язків слів та організації семантичних полів. Діти цієї групи відчувають значні труднощі у процесі засвоєння синтаксичних моделей висловлювань, граматичних засобів вираження зв'язку окремих компонентів у структурі висловлювання (Алексеев, 1989: 44), (Соботович, 2004: 83).

Дітям із помірною розумовою відсталістю тією чи іншою мірою притаманні всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюється як глибоким інтелектуальним недорозвиненням, так і наявністю локальних мозкових ушкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, що зумовлюють мовленнєві дефекти.

Очевидно, що ступінь оволодіння всіма рівнями системи мови визначається предметно-практичними, ігровими діями, реалізованими в процесі спілкування (Савчук, 2005: 125). Невміння користуватися пошуковими способами орієнтування, відсутність прагнення діяти з предметом відповідно до його призначення, застрягання на первинному способі дії, схильність до стереотипів і персеверацій у сукупності характеризують предметну діяльність дітей з помірною розумовою відсталістю, зумовлюючи брак чуттєвого досвіду, відсутність мотивів і потреб пізнання і, як наслідок, порушення формування механізму відображення й узагальнення у словах, що позначають предмети, явища і зв'язки навколишньої дійсності (Шеремет, 2019: 218).

Виявлено, що при цій формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення найбільшою мірою проявляється недостатність комунікативної функції. Тому під час визначення змісту започаткованого експериментального дослідження ми керувалися рекомендаціями Т. Піроженко, Л. Савчук, О. Смирнової щодо проведення діагностики провідної форми спілкування дітей з дорослими і виявлення особливостей мовлення у спілкуванні дітей з дорослим і однолітком. У цьому руслі значущим є розгляд особливостей мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, який розкриває специфіку оволодіння навичками

реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії у процесі спілкування.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 30 дітей з інтелектуальною недостатністю. Експериментальну групу (ЕГ) становили 15 дітей з помірно розумовою відсталістю, стільки ж дітей з легким ступенем розумової відсталості ввійшли до контрольної групи (КГ). Експеримент проходив у спеціалізованому ЗДО № 235 м. Одеси. Діти ЕГ характеризувалися обмеженим запасом відомостей про навколишній світ, недорозвиненням загальної та дрібної моторики, зниженням працездатності, недостатньою концентрацією уваги та емоційно-вольовими порушеннями різного ступеня прояву.

У всіх дітей констатовано мовленнєві порушення, які визначені як системне недорозвинення мовлення середнього (10 дітей – 67%) і важкого (5 дітей – 33%) ступеня в ЕГ та 60% легкого (9 дітей), 20% середнього (3 дітей) і стільки ж важкого ступеня в КГ. Практично у всіх дітей ЕГ відзначалися порушення звуковимови, грубе недорозвинення фонематичного сприйняття, несформованість словотворчих процесів, недорозвинення граматичної будови мовлення, недостатність лексичного запасу. Аналіз синтаксичної організації мовлення дав змогу виявити переважання реплік, представлених однією синтаксичною конструкцією (одиничним однослівним, рідше двослівним висловлюванням). Дослідження проводилось у два етапи: 1) спостереження за комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей старшого дошкільного віку з помірним і легким ступенем розумової відсталості в умовах освітньої, ігрової та побутової діяльності; 2) вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку в експериментальних ситуаціях.

Аналіз результатів першого етапу дослідження (спостереження за комунікативно-мовленнєвою поведінкою випробуваних у межах взаємодії з дорослими (вихователями, логопедами) й іншими дітьми в умовах освітньої (організовані заняття), ігрової і побутової (спонтанне спілкування) діяль-

ності) дав змогу виділити основні особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з помірно розумовою відсталістю: переважають висловлювання коментуючого, повідомлюючого характеру, які опосередковані змістом здійснюваної діяльності, відзначається низька частота створення діалогічних єдностей, звертання до дорослого, тобто орієнтація на нього як «одержувача» мовлення. У результаті спостережень виявлено, що здебільшого для дітей з помірно розумовою відсталістю властиві досить високі показники комунікативно-мовленнєвої активності, лексичного і граматичного оформлення висловлювань в умовах ситуативно-ділового спілкування з дорослим (ситуації гри з конструктором, складання мозаїки, гри з лялькою).

На другому етапі констатувального експерименту дітям пропонувалися комунікативно-мовленнєві ситуації, спрямовані на визначення сформованості ситуативно-ділового спілкування і позаситуативно-особистісного спілкування.

Під час оціни результатів контрольного експерименту ми використовували методи математико-статистичної обробки отриманих даних. Дані про відмінності у значеннях середньогрупових показників у дітей ЕГ та КГ наведені в таблиці 1.

Дані таблиці 1 свідчать про значні відмінності у використанні дітьми з помірно і легкою розумовою відсталістю показників комунікативно-мовленнєвого розвитку і типів висловлювань у процесі спільної з дорослим сюжетної гри «Купуємо подарунки». Збільшення кількості висловлювань, які характеризуються великою комунікативною спрямованістю в діалозі (повідомлень, пояснень, пропозицій), свідчить про зміну психологічної позиції дітей з помірно розумовою відсталістю у процесі спілкування, пов'язаною із прийняттям активної ролі комунікативного суб'єкта, розвитком партнерських відносин.

Недостатність навичок соціальної перцепції, вузькість поглядів на соціальний світ зумовили обмеженість змісту висловлювань дітей експе-

Таблиця 1

Середньогрупові показники комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей в умовах ситуативно-ділового спілкування

Показник	ЕГ Середньогрупове значення	КГ Середньогрупове значення	Довір. вірогідність
Ініціативні висловлювання	4,82	2,12	0,009
Реактивні висловлювання	6,53	4,24	0,031
Повідомлення	3,24	1,12	0,001
Пояснення	1,35	0,05	0,003
Пропозиція	0,41	0,06	0,036

**Середньогрупові показники комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей
в умовах позаситуативно-особистісного спілкування**

Показник	ЕГ Середньогрупове значення	КГ Середньогрупове значення	Довір. вірогідність
Ініціативні висловлювання	0,71	0,06	0,013
Повідомлення	3,12	1,41	0,003
Оціночні	0,88	0,06	0,000
Позитивні висловлювання	0,24	0,05	0,034

риментальної групи в ситуаціях позаситуативно-особистісного спілкування з дорослим (бесіди на тему «Моя родина», «Святкування Нового року», бесіди за результатами образотворчої діяльності). Дані кореляційного аналізу свідчать про те, що такі ситуації значущі для формування в дітей старшого дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю навичок вживання висловлювань-повідомлень, оціночних висловлювань із використанням відповідних мовленнєвих засобів.

Для опису результатів контрольного експерименту звернемося до результатів математичної обробки отриманих даних. Дані про відмінності в значеннях середньогрупових показників у дітей експериментальної та контрольної груп наведені в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, відзначаються значні відмінності дітей з помірно та легкою розумовою відсталістю у плані вживання висловлювань, що містять когнітивний і афективні компоненти та відносяться до категорії оціночних. Цей факт має суттєве значення в аспекті становлення навичок соціальної перцепції у дітей з помірно розумовою відсталістю. Аналіз продуктованих ними висловлювань дає змогу зробити висновок про несформованість комунікативних намірів, що виявляється в крайній обмеженості, одноманітності реалізованих комунікативних типів висловлювань із перевагою висловлювань-повідомлень, бідності мовленнєвих (лексико-граматичних) засобів оформлення продуктивних висловлювань.

Висновки. Результати проведеного дослідження довели, що в дітей з помірно розумовою відсталістю досить низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, який проявляється у домінуванні висловлювань коментуючого, повідомлюючого

характеру, низькій частоті створення діалогічних єдностей, відсутності звертань до дорослого, обмеженості й одноманітності висловлювань, які здебільшого одно- або двослівні, бідності лексико-граматичних значень висловлювань. Визначено, що тісний кореляційний зв'язок показників комунікативно-мовленнєвої активності, лексичного, граматичного оформлення мовлення з різними типами (класами) висловлювань свідчить про значущість представлених комунікативних ситуацій для комунікативно-мовленнєвого розвитку, навичок встановлення і підтримання діалогічної взаємодії у дітей з помірно розумовою відсталістю.

Отримані дані дали змогу визначити основні значущі напрями в системі подальшої логопедичної роботи для комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості. Ґрунтуючись на уявленні про полімотивованість мовлення в умовах природного спілкування, з одного боку, і про залежність змісту і форми мовленнєвих висловлювань від ситуативних чинників взаємодії – з іншого, важливим у процесі корекційно-логопедичної роботи став комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з помірно розумовою відсталістю в межах різних форм комунікативної діяльності – ситуативно-ділової та позаситуативно-особистісної. Зважаючи на дані експериментальних і теоретичних досліджень про значущість асиметричної та симетричної взаємодії для оволодіння дітьми комунікативним навичками спілкування, у процесі подальшого логопедичного впливу особливу увагу необхідно приділити комунікативно-мовленнєвому розвитку в системі відносин дитини як із дорослим, так і з однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1989. № 6. С. 42–46.
2. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 50–60.
3. Певзнер М.С., Ростягайлова Л.И., Мастюкова Е.М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. Москва: Просвещение, 1982. 238 с.

4. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 311 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка: 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1998. 196 с.
6. Савчук Л.О. Змістовий аспект формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей шестирічного віку: Наук.-метод. зб. Київ: Наук. світ, 2005. 183 с.
7. Соботович Є.Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з вадами інтелекту: монографія. Київ: Освіта, 2004. 120 с.
8. Шеремет М.К. Логопедія: початковий посібник. Київ: Слово, 2019. 410 с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2007. 384 с.

REFERENCES

1. Alekseyenko Ye.V. Osobnosti logopedicheskoy raboty po razvitiyu rechi gluboko umstvenno otstalykh detey [Features of speech therapy work on the development of speech of deeply mentally retarded children]. Defektologiya. 1989. № 6. pp. 42-46. [in Russian].
2. Kotyrlo V.K., Dutkevich T.V. Rol' sovmestnoy deyatelnosti v formirovaniy poznavatel'noy aktivnosti doshkol'nikov [The role of joint activities in the formation of the cognitive activity of preschoolers]. Voprosy psikhologii. 1991. № 2. pp 50-60. [in Russian].
3. Pevzner M.S., Rostyagaylova L.I., Mastukova Ye.M. Psikhicheskoye razvitiye detey s narusheniyem umstvennoy rabotosposobnosti [Mental development of children with mental disabilities]. Moskva: Prosveshcheniye, 1982. 238 p. [in Russian].
4. Pirozhenko T. Komunikatyvno-movlennyye vyvny rozvytok dytyny [Communicative-speech development of the child]: monograph: monohrafiya. Kyiv : Nora-prynt, 2002. 311 p. [in Ukrainian].
5. Rubinshteyn S.YA. Psikhologiya umstvenno otstalogo rebenka [Psychology of a mentally retarded child]: 4-ye izd., pererab. i dop. Moskva: Prosveshcheniye, 1998. 196 p. [in Russian].
6. Savchuk L.O. Zmistovyy aspekt formuvannya komunikatyvno-movlennyyevykh umin' u ditey shestyrichnoho viku [Semantic aspect of formation of communicative-speech skills in six-year-old children]: Nauk.-metod. zb. Kyiv: Nauk. svit, 2005. 183 p. [in Ukrainian].
7. Sobotovych YE.F. Prohramni vymohy do korektsiynoho navchannya z rozvytku movlennyya ditey z vadamy intelektu [Program requirements for correctional education for speech development of children with intellectual disabilities]: monohrafiya. Kyiv: Osvita, 2004. 120 p. [in Ukrainian].
8. Sheremet M.K. Lohopediya [Speech therapy]: nachal'nyy posibnyk. Kyiv: Slovo, 2019. 410 p. [in Ukrainian].
9. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Moskva: Akademiya, 2007. 384 p. [in Russian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-38>**Олександр ШЕВЧУК,***orcid.org/0000-0002-3066-2190**асистент кафедри романо-германської філології**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) user.oleksandr@gmail.com***Ольга ПЕЖИНСЬКА,***orcid.org/0000-0003-4904-084X**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри романо-германської філології**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) opezhynska@gmail.com***Ольга ПЕРМЯКОВА,***orcid.org/0000-0002-9563-0851**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри романо-германської філології**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) permolga@yahoo.fr*

ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ СВІТУ

Авторами статті проаналізовано та обґрунтовано труднощі оволодіння іноземною мовою на лексично-граматичному, фонетичному та орфографічному рівнях. Це питання є актуальним у сучасному глобальному полікультурному світі, і для його вирішення необхідно опиратись на історичний досвід як сучасного мовознавства та методики, так і дидактики загалом. Проблематика статті пов'язана із необхідністю постійно взаємодіяти у крос-культурному суспільстві в умовах безперервного посилення світової інтеграції, що виникла як логічний наслідок шаленого розвитку сучасних інформаційних технологій. У зв'язку з діджиталізацією практично усіх сфер життя і тісною міжкультурною комунікацією через інформаційно-комунікаційні технології дуже часто виникає потреба умінь і навичок іншомовного спілкування. У статті розглянуті поняття «знання» та «володіння» іноземними мовами та визначена чітка їх диференціація. Досліджено кількісні та якісні характеристики словникового запасу, особливостей граматики, правил артикуляції та орфографії як елементів, які у своїй взаємодії за умов достатнього рівня автоматизму приводять до реального використання мови з метою взаєморозуміння у різних побутових ситуаціях. Акцентовано увагу на значенні так званих «слів-паразитів» та причинах їх важкого засвоєння. Розглянуто використання додаткових немовних засобів спілкування. Проаналізована значимість регулярного навантаження у засвоєнні нової інформації. Встановлена чітка роль мовного середовища. Визначена важливість опанування розмовними тонкощами іноземних мов на рівні з їх літературними варіантами. Запропонований та обґрунтований оптимальний вік для вивчення з урахуванням умов ефективності цього процесу на різних його етапах. Зроблено висновки про необхідність володіння мовами для комфортного співіснування у сучасному глобальному полікультурному світі. У дослідженні використано теоретичні дослідницькі методи теорії, гіпотези та моделювання. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вирішенні поставлених проблем за допомогою інноваційних та креативних методик.

Ключові слова: *іноземна мова, мовлення, знання, володіння, мовне середовище, труднощі вивчення.*

Oleksandr SHEVCHUK,*orcid.org/0000-0002-3066-2190**Assistant at the Department of Romano-Germanic Philology**Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) user.oleksandr@gmail.com*

Olga PEZHYNKA,

orcid.org/0000-0003-4904-084X

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) opezhynska@gmail.com*

Olga PERMYAKOVA,

orcid.org/0000-0002-9563-0851

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) permolga@yahoo.fr*

MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND POLICULTURALITY OF THE WORLD

The authors of the article analyze and substantiate the difficulties of mastering a foreign language at the lexical, grammatical, phonetic and orthographic levels. This issue is relevant in today's global multicultural world and it is necessary to rely on the historical experience of both modern linguistics and methodology, and didactics in general to address it. The problem of the article is related to the need to constantly interact in a cross-cultural society in the conditions of continuous strengthening of world integration, which arose as a logical consequence of the rapid development of modern information technologies. Due to the digitalization of almost all spheres of life and close intercultural communication through information and communication technologies, there is often a need for skills and abilities of foreign language communication. The article considers the concepts of "knowledge" and "command" of foreign languages and defines their clear differentiation. Quantitative and qualitative characteristics of vocabulary, features of grammar, rules of articulation and spelling as elements which in the interactions under the conditions of sufficient level of automatism lead to real use of language for the purpose of mutual understanding in various everyday situations are investigated. Emphasis is on the meaning of the so-called "word-parasites" and the reasons for their difficult assimilation. The use of additional non-verbal means of communication is considered. The importance of regular workload in assimilation of new information is analyzed. A clear role of the language environment is established. The importance of mastering the spoken subtleties of foreign languages at the level of their literary variants is determined. The optimal age for studying is offered and substantiated taking into account the conditions of efficiency of this process at its various stages. Conclusions are made about the need for language skills for comfortable coexistence in today's global multicultural world. The research uses theoretical research methods of theory, hypothesis and modeling. We see prospects for further scientific research in solving the problems with the help of innovative and creative methods.

Key words: *foreign language, speech, knowledge, command, language environment, learning difficulties.*

Постановка проблеми. Що являє собою вивчення іноземних мов? Раніше подорожі та спілкування з іноземцями стосувалися дуже обмеженої кількості людей, переважно мандрівників, торговців чи бродячих монахів. Усі люди, які жили в минулому, обмежувались у своєму спілкуванні рідним містом чи селом, з яких практично не виїжджали, навіть цілі держави століттями жили, не встановлюючи жодних контактів із рештою людства. За таких умов потреби у масовому вивченні іноземних мов не було. Сьогодні тисячі засобів масової інформації перетворили всю нашу планету на один великий дім, жити в якому і не мати можливості контактувати одне з одним – абсурдна ситуація, тому необхідно постійно шукати і знаходити способи для спілкування.

Відношення до мов інших народів змінилося так само, як і тогочасний світ. Тепер знання іноземної мови є необхідністю мільйонів людей.

Тому сьогодні без знання іноземної мови важко собі уявити того, кого ми називаємо «цивілізованою людиною».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день більшість досліджень оволодіння іноземними мовами стосується в основному їх викладання як навчального предмета для середньої школи та для студентів нефілологічних спеціальностей. Актуальні питання глобалізації у цьому процесі описані у працях Л. Волошиної, М. Гурій, Ю. Давиденко, О. Коваленко, В. Коломієць, Л. Кравчук, С. Куриш, С. Микитюк, О. Першукової, О. Токменко та інших. О. Малиновська та С. Масон розглядають оволодіння іноземною мовою як психонейролінгвістичну проблему. Проте діджиталізація практично усіх сфер життя сприяє все частішій та тіснішій міжкультурній комунікації, в умовах якої виникає необхідність висвітлення специфіки не тільки професійного,

але і побутового освоєння кількох мов, дуже часто різних за своїми лінгвістичними характеристиками, на що впливають особливості рідної мови.

Мета статті – проаналізувати труднощі оволодіння іноземними мовами на лексичному, граматичному, фонетичному та орфографічному рівнях та способи їх вирішення, враховуючи історичний досвід у сучасних умовах глобалізації та полікультурності світу.

Виклад основного матеріалу. У теперішньому світі існує доволі неоднозначна ситуація, з якою стикаються усі, хто певною мірою намагається освоїти іноземну мову. Виникає запитання: «знати» чи «володіти» тою чи іншою іноземною, нерідною мовою? Але чи дійсно є реальна різниця між цими поняттями?

Візьмемо для прикладу студентів-філологів ТНПУ ім. Володимира Гнатюка: вони вивчають латинську мову, читають нею класиків, прекрасно знають кількість відмінків різних періодів існування, починаючи з «класичного» і закінчуючи «народною» («вульгарною») латиною, орієнтуються в системі відмін і дієвідмін, усіх складних часах дієслів. Але навряд чи ці знання дадуть змогу поговорити, скажімо, про погоду. Перед студентами-медиками, які вивчають латинську мову, постають зовсім інші завдання: вони повинні вміти активно користуватися термінологічним апаратом. Референт же умовної фірми, яка багато років веде переписку з партнерами, може й не вміти прочитати в оригіналі, наприклад, середньовічний французький епос «Пісня про Роланда». Також торговець на ринку, прекрасно спілкуючись з покупцями, не обов'язково вміє писати чи читати арабською мовою, а постійний користувач англійських сайтів може спілкуватися, переписуватися в чатах, та це зовсім не свідчить про його здатність розмовляти англійською. То чи можемо ми сказати, що всі ці люди володіють іноземною мовою? Відповідь на це питання буде «так», адже за певних обставин тою мірою і в тій формі, яка їм необхідна, вони дійсно нею володіють. Але чи так само, як і рідною? Звісно ж ні. Таким чином, в англійській мові існують два різних поняття для опису такої досить парадоксальної ситуації: є поняття оволодіння мовою, її набуття, природне засвоєння та поняття, яке приблизно можна перекласти як «свідоме вивчення», тобто знання мови (Whitney, 2017: 1124). Отже, володіти мовою означає не просто знати її систему і структуру, головне – здатність активного використання у найрізноманітніших побутових ситуаціях. Для цього потрібно або жити з раннього дитинства у багатомовному оточенні, або присвятити спеціальному

вивченню іноземної мови дуже багато часу і сил, обов'язково при цьому занурюючись у мовне середовище, що дозволить нею спілкуватися. «Досконалим» знанням ми пропонуємо називати такий рівень володіння, коли людина здатна перейти з рідної мови на іноземну без особливих зусиль, при цьому носії навіть не підозрюватимуть за мовленням і мовленнєвою поведінкою про те, що спілкуються з іноземцем. Це насправді досить рідкісний і винятковий випадок, необхідний досить обмеженій кількості людей: фахівцям з синхронного перекладу, дипломатам, розвідникам тощо. Більшості ж мова потрібна для цілком визначених, конкретних, дуже обмежених цілей: вміти висловитись, скажімо, італійською, під час подорожі Італією, писати ділові листи японською, якщо фірма співпрацює з японською корпорацією, читати німецьких філософів в оригіналі, якщо людина філософ за освітою і займається філософськими проблемами, тощо. Ми вважаємо, що чим точніше людина здатна визначити власну мету вивчення іноземної мови, тим більше у неї шансів якнайшвидше її реалізувати.

Які ж існують складники успіху під час вивчення іноземної мови? Що означає «вивчити мову»? Чи буде для цього достатньо знати тисячу слів? У чому буде принципова різниця, якщо замість тисячі вивчити за порівняно невеликий термін десять тисяч слів? Чи потрібно при цьому вчити граматику і оволодівати правилами правильної вимови та інтонації? Єдине, що тут повинно бути очевидним, це те, що потрібен і словниковий запас, знання граматики, а якщо ви ведете ділову переписку, не обійтися і без правил орфографії. Але по-справжньому освоїти іноземну мову можна, безумовно, лише шляхом вживання, входження в неї за рахунок тривалого її використання на практиці. При цьому незнайомі і незрозумілі слова – це перша та найочевидніша ознака будь-якої іноземної мови. Люди за таких умов відрізняються тим, наскільки їм легко запам'ятати нову лексику та наскільки міцно вона закарбовується у пам'яті. Дійсно, є такі щасливчики, які нові елементи запам'ятовують легко і надовго. Це пов'язано з певними психологічними особливостями функціонування мозку (Стасевич, 2021). Для інших же людей навіть запам'ятати найпростіше слово буває досить складно. Існують найрізноманітніші шляхи запам'ятовування: хтось читає слова вголос, хтось записує, тобто кожна людина інтуїтивно надає перевагу тій формі засвоєння, яка для неї є найефективнішою. Це називається технікою або способом запам'ятовування слів (Габовда, Кравченко, 2016: 39–40). Інше питання – скільки

лексичних одиниць потрібно знати. Спираючись на Загальноєвропейські Рекомендації мовної освіти, ми вважаємо, що для простого спілкування на побутові теми достатньо мати запас іноземних слів у межах 3 000 одиниць (Ніколаєва, 2003). При цьому завжди залишається відкритим питання значень слів, яких може бути кілька. У словнику перелік тлумачень такого простого на перший погляд слова, як англійське *to go*, займає не менше трьох сторінок (Whitney, 2017: 2556). Виникає питання, яке полягає в тому, чи дійсно потрібно для одного слова запам'ятовувати набір значень у такому об'ємі. Крім того, слова різних мов мають свої особливості, тому що можуть не поєднуватися одне з одним. Будь-який іноземець, який володіє українською мовою і знає вираз чи набір значень слів «водити» і «ніс», не обов'язково зрозуміє з першого разу сталий вираз «водити за ніс». Тобто з окремих складників ще не витікає загальне значення цього фразеологізму, який для носіїв української мови буде зрозумілим і прозорим. У подібних ситуаціях єдине, що можна підсумувати, – це те, що самих тільки слів ніколи не буває достатньо.

Що стосується граматики, то, на відміну від словника, тут все значно простіше, тому що граматичну систему будь-якої мови легко прослідкувати. Це, так би мовити, кінцевий, замкнутий об'єм інформації. Її можливо вивчити, але тут ми вважаємо за доцільне провести певну паралель: можна вміти водити автомобіль, але при цьому немає необхідності досконало знати будову двигуна, як і не кожен водій досконало знає абсолютно усі дорожні знаки напам'ять – вони розпізнаються в процесі водіння. Власне, це саме відбувається і зі знанням граматики: немає необхідності засвоювати дуже складні граматичні форми, які практично не зустрічаються у повсякденному мовленні, а властиві тільки для художньої чи наукової літератури. Справа в тому, що людина може добре розмовляти мовою, іноземною чи рідною, при цьому не знаючи досконало її правил. Таке незнання теорії, проте, не заважає процесу комунікації, тож будь-яку іноземну теж можна вивчити, не займаючись граматику спеціально. Достатньо просто заглибитися у мовне середовище, тоді відбудеться засвоєння стилю мовлення нерідної мови.

Як висновок вищезгаданої взаємодії словника і граматики, ми рекомендуємо акцентувати увагу на засвоєнні першого, оскільки таким чином у будь-якому разі, використовуючи додаткові засоби комунікації, наприклад, жести, є можливість висловитися.

Правила вимови – теж один із каменів, об які спотикаються ті, хто вивчають іноземну мову.

Правильна вимова – це те вміння, яке дається з найбільшою складністю, окрім, хіба що, людей, які мають хороший музикальний слух. Навички артикуляції (вимови звуків) формуються значно складніше, ніж, наприклад, навички побудови речення чи вивчення лексики. Людині буває досить складно змусити себе вимовляти незвичні звуки, а в іноземній мові таких більш ніж достатньо. Тому природньо, що людина намагається підмінити звуки іноземної мови звуками своєї рідної і якраз тоді з'являється те, що називається акцентом, за яким, власне, безпомилково можна розпізнати іноземця (Розенталь, 1976: 19). Причому, як не парадоксально, акцент рідної мови зберігається дуже надовго, якщо не назавжди, навіть у тому разі, коли людина довго живе в іншій країні. Позбавитись акценту дуже складно, якщо не неможливо, тому що природнім шляхом цього не відбувається і потрібно дуже довго і цілеспрямовано працювати над вимовою. Але для побутового спілкування це не має великого значення, оскільки під час перебування в іншій країні і так зрозуміло, що ви там – іноземець, а тому і відношення до вас досить довгий час буде таким, як до чужинця.

Що стосується труднощів вивчення письма, то їх рівень залежить від обраної мови. Якщо йдеться про європейську, наприклад, іспанську чи німецьку, то тут правила орфографії найпростіші: практично все як чується, так і пишеться. Це відбувається у межах державних реформ, викликаних необхідністю винести рішення щодо подальшої долі варіантів-конкурентів на рівні норми літературної орфографії (Хоменко, 2010: 146). Усе, звісно ж, значно складніше відносно тих мов, де загальноприйнятою є так звана «історична» орфографія, яка, наприклад, досі побутує на Британських островах і стосується англійської мови в усіх формах її існування. Справу тут, однак, полегшує те, що і іспанська, і німецька, і англійська базуються на єдиному алфавіті, латиниці. Значно складнішим для носіїв індо-європейських мов є вивчення східних, як-от японської, китайської чи корейської: проблема письма тут пов'язана з тим, що, для прикладу, на Далекому Сході тисячоліттями панує інша система писемності, ієрогліфіка, особливо коли за одним символом стоїть не слово, а поняття, і, відповідно, ієрогліф, залежно від положення відносно інших, може мати різні варіанти читання (Боднар, 2008: 109). Аналогічна ситуація в японській мові, оскільки там у різний час запозичувалась китайська писемність і, як наслідок, відбулася досить парадоксальна річ: китайські ієрогліфи, спільні для китайської і японської писемності, у Японії читаються подвійно: якщо йдеться про поєднання

символів, то вони читаються по-китайськи, а якщо про однозначне, одиночне їх вживання, то по-японськи. Тобто звучання одних і тих самих знаків японської мови буде різним. Щодо близькосхідної писемності, то там на письмі відображаються лише приголосні звуки, а для голосних існує система спеціальних діакритичних знаків. Це, окрім, власне, освоєння усної звукової мови, спричиняє особливі труднощі для тих, кому необхідно користуватися ще й її письмовою формою.

То як же все-таки прокласти шлях від знання вищезгаданих елементів мови (лексики, граматики, фонетики, орфографії) до реального її використання? Єдиний спосіб, який досі існує, – це вироблення навичок, тобто багаторазове повторення тих чи інших мовленнєвих дій, які повинні бути доведені до автоматизму. Кожен, хто почав вивчати іноземну мову, перш ніж сказати якусь фразу, повинен спочатку подумки скласти її рідною. Далі він це перекладає і, самостійно або з викладачем, виправляє можливі помилки. Точно так само для того, щоб зрозуміти якесь речення, людина повинна його спочатку перекласти рідною мовою й усвідомити сенс висловлювання, використовуючи власний словниковий запас і знання граматики. Так відбувається певну кількість разів, допоки не настане той момент, коли усі ці дії починають ставати підсвідомими: людина перестає думати, як її вимовити певну фразу, наприклад, привітатися по-французьки, адже це відбувається автоматично. У цьому ми бачаємо процес переходу вивченого матеріалу в освоєний. Поки цього переходу не відбулося, не можна говорити про те, що учень оволодів іноземною мовою, адже можна роками вчити дієслова-винятки, завчати напам'ять тексти, але якщо не намагатися думати чи спілкуватися іноземною мовою, то й не можна говорити про знання мови. Найкращим під час оволодіння мовою, звісно, є занурення у мовне середовище та спілкування з носіями, та це не завжди можливо, тому що іноді якась ділова чи туристична поїздка передбачає засвоєння мінімуму іноземної мови за найкоротший проміжок часу. Коли ж його вдосталь, то і варіантів вивчення також більшає. За таких умов у минулому, наприклад, мову вивчали таким чином, що брали книгу, яку перечитували по кілька разів, і словник, до якого постійно зверталися. Про граматичні правила за такого підходу можна лише здогадуватися за загальним змістом. Якщо ж мова близька до рідної, навіть граматики не спричинить особливих труднощів. Щодо правил читання, вони пояснюються у словнику. Тому можна сказати, що одної книги і словника достатньо для освоєння. Щоправда, для цього необхідні дві умови: володіти мовною інтуїцією та посидючістю

і мати багато вільного часу. Таким способом, наприклад, в свій час Карл Маркс вивчив (чи намагався вивчити) російську мову (Ауэрбах, 1971: 3). Якщо ж стільки часу чи можливості довго жити у країні, мова якої вивчається, немає, то існує спосіб, за яким можна імітувати спілкування, наприклад, зіграти його. Наприклад, щоб набути навичок усного мовлення, можна щодня читати та переказувати тексти вголос. При цьому виробляються навички вимови, освоюється інтонація, сприймання на слух. Читання ж саме по собі допомагає закріпити вивчені слова та вирази, причому як з позиції сприймання тексту, так і зі слухової, за власним переказом тексту. Точно так само у здатності сприймання іноземної мови на слух допоможуть і фільми мовою оригіналу. Дуже ефективними при цьому бувають так звані лінгафонні курси зі звуковими ключами (правильними варіантами вимови) після паузи. За умов самоосвіти це легкий спосіб коригування можливих помилок. Щодо читання, то починати необхідно з чогось простого, але цікавого, і чим більше ви будете читати, тим легшими та цікавішими ставатимуть книги іноземною мовою і тим швидше ви цю мову освоїте. Цей процес так чи інакше вимагатиме використання словника, не обов'язково для перекладу незнайомого слова чи виразу, але й для уточнення можливих відтінків значень конкретного тексту.

Під час перекладу з будь-якої мови зустрічаються також і так звані «слова-паразити», які ніяк не запам'ятовуються, а тому їх потрібно постійно шукати у словнику. Залежно від причин важкого засвоєння таких лексем ми рекомендуємо скласти окремий словник перекладів, сконцентрувавши їх та зробивши їх пошук та вживання технічно більш простим. Не варто боятися використовувати додаткові немовні засоби спілкування. Тут потрібно пам'ятати, що у різних мовах існують різні системи немовного жестового спілкування, а тому разом із вивченням звукового складника необхідно освоїти ті прийоми, які в окремо взятій країні допомагають людям спілкуватись. Варто враховувати і навантаження: ми вважаємо, що 15 хвилин вивчення мови щодня дадуть значно більше користі і будуть значно ефективнішими, ніж кілька годин підряд над книгами несистематично, оскільки мова освоюється не лише під час самих занять, а й тоді, коли людина нею не займається, тому короткотривалі щоденні заняття створять ефект занурення у середовище. Навіть гарно засвоєна мова без щоденного використання починає потроху стиратись і переходить у так звану довготривалу пам'ять, потрохи забуваючись. Відповідно, постійне звернення і повторення допомагає мовній інтуїції, без якої правильне освоєння іноземної мови неможливе. Саме

інтуїція допомагає знайти вихід у складних ситуаціях і безпосередньо впливає на те, легко чи важко дається та чи інша іноземна мова.

Згідно з усім вищезгаданим існує думка про те, що є «легкі» та «важкі» мови. Безумовно, людина, рідною мовою якої є українська, назве польську легшою для вивчення, ніж, скажімо, іспанську чи китайську, а от думка італійця тут буде зовсім протилежною, адже для нього значно простішим буде освоєння іспанської, ніж української. Справа в тому, що під час освоєння іноземної мови ми завжди дивимося на неї через призму рідної, тому нам здається, що якщо якісь слова чи граматичні конструкції схожі на ті, які існують в рідній мові, то й логіка засвоєння цієї іноземної мови буде простішою. Тому більшість підручників та посібників орієнтуються на врахування подібних і відмінних рис двох мов: для носіїв української враховуються особливості їх рідної мови в освоєнні іноземної. У подібній навчальній літературі зазвичай відображені типові труднощі, які допускають мовці української мови у вивченні європейських мов, англійської, французької, іспанської та інших. Тобто насамперед тренуються ті складні моменти, де, згідно з прогнозами, можлива найбільша кількість помилок. І чим краще в результаті людина оволодіває іноземною, тим менше буде проявлятися вплив рідної мови під час спілкування. Звісно, коли вже є набуті навички, освоєння кожної наступної мови дається простіше.

У якому ж віці найкраще вивчати іноземну мову? Насправді думка про те, що найлегше цей процес проходить у дитячому віці, не більше, ніж просто стереотип, тому що на кожному віковому рівні є свої переваги. Наприклад, діти молодшого віку легко засвоюють вимову, але їм важко або практично неможливо засвоїти синтаксичні структури. Підлітки ж краще засвоюють синтаксис і морфологію, а не вимову (Merritt, 2013). Дорослі ж навпаки швидше засвоюють усі відтінки слів, швидше поповнюють словниковий склад (Service, 2014). Останнім часом прийнято починати вивчати іноземну мову якомога раніше, щоб наблизитися до того, що розуміється під природним оволодінням мовою. Цей підхід, на нашу думку, є виправданим, оскільки у великих містах, де живуть представники різних національностей, дітям досить легко освоювати якусь нерідну мову. Але при цьому потрібно пам'ятати, що у будь-якому разі вивчення іноземної мови буде ефективним за умов, якщо його не запускати і довести до регулярності, інакше стають незрозумілими причини помилок і невдач ефективного спілкування. Ми вважаємо, що оптимальним віком для

вивчення іноземної мови є 11 років: по-перше, ще не втрачена дитяча чіпкість пам'яті, але з іншої сторони можливе свідоме прикладання зусиль для оволодіння іноземною мовою. Та вивчати іноземні мови можна у будь-якому віці, адже саме дорослі люди краще усвідомлюють наявність в іноземній мові так званих «підводних каменів». Скажімо, українська мова для іноземців, які намагаються її вивчити, особливо складна рухомим наголосом, і різниця слів замок та замок буває важкозрозумілою, як і слово «коса» залежно від контексту. Складності ж англійської в основному стосуються її орфографії. Японська, окрім ієрогліфіки, спричиняє багато проблем своїми правилами мовленнєвого етикету, а от ті, хто довго і старанно вивчав чеську в культурному центрі, по приїзді в Чехію стикаються зі свого роду шоком, тому що оточуючі говорять зовсім інакше, адже літературна мова, зафіксована у підручниках, в даному випадку значно відрізняється від побутової розмовної. Чим більша різниця між нормативним і ненормативним (розмовним) варіантами мови, тим важче для людини повною мірою оволодіти нею, тому що іноземець, який вивчає українську мову, в майбутньому буде досить спантеличеним, стикнувшись з буденним її вживанням там, де у розмовному мовленні вживаються або західноукраїнські говірки, або русизми, і замість нормативного літературного дикторського прохання «порахувати» гроші іноземець може почути в маршрутці пропозицію «поцитати» їх, а замість «поговорити» його «гукають» (а не «кликать») «побалакати». Ті, для кого українська – рідна, не нададуть значення подібній різниці. Тому розмовні тонкощі будь-якої іноземної мови теж повинні вивчатись спеціально. Тут особливо корисними стають художні фільми, тому що саме кіно дозволяє зрозуміти і засвоїти ті особливості розмовної мови, які відрізняють її від літературної, письмової, дикторської, акторської.

Висновки. Отже, у цій статті ми намагалися пояснити, що ж приховується за поняттями «знати мову» і «володіти мовою», як можна і потрібно починати вивчення іноземної мови та у чому воно загалом полягає. Враховуючи досліджений матеріал, ми вважаємо, що в умовах полікультурності сучасного світу для цивілізованої людини необхідно освоювати іноземні мови на різних рівнях, в тому числі і поза межами навчальних закладів, для комфортного глобального співіснування та спілкування. Перспективним вважаємо дослідження труднощів у процесі вивчення нормативних та ненормативних варіантів іноземних мов, враховуючи вплив рідної та раніше освоєної мови через призму різноманіття та взаємовпливу їхніх лінгвістичних характеристик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ауэрбах Т. Д. Зачем и как изучать иностранные языки. Москва : Знание, 1961. 32 с.
2. Боднар Н. М. Историчний аспект розвитку писемності. *Вісник Житомирського державного університету*, Вип. 43. 2008. С. 108-112. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2959/1/22_43.pdf
3. Габовда А. М., Кравченко Т. М. Формування активного, пасивного та потенційного словникового запасу студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. № 63, 2016. С. 38-41. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/408321.pdf>.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1976. 543 с.
6. Стасевич К. Как ритмы мозга управляют обучением. *Наука и жизнь*. № 9, 2021. URL: <https://www.nkj.ru/news/25930/>.
7. Хоменко Т. А. Реформування орфографії німецької мови. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. № 89 (2), 2010. С. 145–149. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzs_2010_89\(2\)_35.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzs_2010_89(2)_35.pdf).
8. Merritt, Anne. Are Children Really Better at Foreign Language Learning? *The Telegraph*. *Telegraph Media Group*. 2013. URL: <https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/10315238/Are-children-really-better-at-foreign-language-learning.html>
9. Service, Elisabet, et al. “Adults’ And 8-Year-Olds’ Learning In A Foreign Word Repetition Task: Similar And Different”. *Language Learning* 64.2 (2014): 215-246. *Communication & Mass Media Complete*.
10. Takako Tomoda. Change in Script Usage in Japanese. *Electronic journal of contemporary japanese studies*. № 5, 2005. URL: <http://www.japanesestudies.org.uk/articles/2005/Tomoda.html>.
11. Whitney, W. D. (2017). *Century Dictionary*, Vol. II-III. London: Forgotten Books.

REFERENCES

1. Auerbah T.D. Zachem i kak izuchat' inostrannye yazyki [Why and how to learn foreign languages] / Auerbah T.D. M.: Znanie, 1961. 32s. [in Russian].
2. Bodnar N. M. Istorychnyi aspekt rozvytku pysemnosti [Historical aspect of writing development]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, Vyp. 43. 2008. S. 108-112. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2959/1/22_43.pdf [in Ukrainian].
3. Habovda A. M., Kravchenko T. M. Formuvannia aktyvnoho, pasyvnoho ta potentsiinoho slovnykovoho zapasu studentiv-filolohiv [Formation of active, passive and potential vocabulary of students-philologists.]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. № 63, 2016. S. 38-41. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/408321.pdf>. [in Ukrainian].
4. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment] / Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit, 2003. 273s. [in Ukrainian].
5. Rozental' D. E. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [Dictionary-reference of linguistic terms] / D. E. Rozental', M. A. Telenkova. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 543 s. [in Russian].
6. Stasevich K. Kak ritmy mozga upravlyayut obucheniem [How brain rhythms control learning]. *Nauka i zhizn'*. № 9. 2021. URL: <https://www.nkj.ru/news/25930/>. [in Russian].
7. Khomenko T. A. Reformuvannia orfohrafii nimetskoii movy [Reforming the spelling of the German language]. *Naukovi zapysky. Serii: filolohichni nauky*. №89 (2), 2010. S. 145–149. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzs_2010_89\(2\)_35.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzs_2010_89(2)_35.pdf). [in Ukrainian].
8. Merritt, Anne. Are Children Really Better at Foreign Language Learning? *The Telegraph*. *Telegraph Media Group*. 2013. URL: <https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/10315238/Are-children-really-better-at-foreign-language-learning.html>
9. Service, Elisabet, et al. “Adults’ And 8-Year-Olds’ Learning In A Foreign Word Repetition Task: Similar And Different”. *Language Learning* 64.2 (2014): 215–246. *Communication & Mass Media Complete*.
10. Takako Tomoda. Change in Script Usage in Japanese. *Electronic journal of contemporary japanese studies*. № 5, 2005. URL: <http://www.japanesestudies.org.uk/articles/2005/Tomoda.html>
11. Whitney, W. D. (2017). *Century Dictionary*, Vol. II-III. London: Forgotten Books.

УДК 378.147:80

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-39>

Наталія ЮРІЙЧУК,

orcid.org/0000-0001-8308-3283

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) nd711@ukr.net*

Тетяна ЛЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4275-7701

*доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) tanyalevchenko2010@ukr.net*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від ЗВО підготовки висококваліфікованих фахівців, які не тільки володіють певною сумою знань, умінь та навичок, а й вміють самостійно здобувати і використовувати практично нові знання, співпрацювати, спілкуватися, швидко адаптуватися до нових умов роботи, знаходити шляхи вирішення життєвих проблем.

Досягнення цієї мети шляхом використання тільки традиційних форм та методів організації навчальної діяльності неможливе.

Проблема підвищення ефективності освітнього процесу шляхом залучення нових педагогічних технологій, нетрадиційних форм навчальної діяльності, звернення до емоційної сфери особистості студентів та активізації їхніх творчих можливостей набуває все більшої актуальності.

У статті визначено місце та доцільність використання ігрових технологій у системі професійної підготовки студентів-філологів, узагальнено поняття «технологія», «педагогічна технологія», «гра».

Аналіз наукової літератури дає змогу дійти висновку, що технології – це система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Ігрові технології є засобом, здатним інтенсифікувати освітній процес, підвищити ефективність, наблизити його до життєвих умов подальшої фахової діяльності. Вони сприяють створенню невимушеної, наближеної до природних умов атмосфери, стимулюють студентів до використання знань на практиці.

Вивчення ігрових технологій, їх використання на заняттях у закладах вищої освіти дає можливість більш чітко визначити ознаки навчальних ігор та вибрати такі, що максимально сприяють підготовці майбутніх учителів-філологів.

Ігрові технології у системі фахової підготовки студентів-філологів доводять тенденцію наближення освітнього процесу до реального життя, сприяють ефективному досягненню навчальної мети, засвоєнню знань із фахових предметів, формують вміння та навички їх застосування під час вирішення професійних проблемних ситуацій, гармонізують стосунки в студентському колективі тощо.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, гра, фахова підготовка, студенти-філологи.

Nataliya YURIYCHUK,

orcid.org/0000-0001-8308-3283

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Assistant Professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Methods of Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) nd711@ukr.net*

Tetiana LEVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-4275-7701

*Associate Professor at the Ukrainian Linguistic and Methodology of Studying Department
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) tanyalevchenko2010@ukr.net*

GAME TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

The current stage of societal development requires the HEI to train highly skilled professionals who not only possess a certain amount of knowledge, skills and abilities, They are able to independently acquire and use practically new knowledge, the ability to cooperate, communicate, quickly adapt to new work conditions, and find ways to solve life problems.

Achieving this goal by using only traditional forms and methods of organizing educational activities is not possible. The problem of increasing the efficiency of the educational process by engaging new educational technologies, non-traditional forms of educational activities, focusing on the emotional sphere of personality students and active involvement of their creative abilities is gaining more and more relevance.

Scientific discourse has identified the place and usefulness of game technologies in the system of professional training of students of philology, the concept of «technology», «pedagogical technology», «game» is summarized.

An analysis of scientific literature permits to reach the conclusion that technology is the most rational ways of achieving the pedagogical goal, a scientific organization of the educational and teaching process, which specifies the most effective ways of achieving the ultimate educational and cultural goals.

Game technology is a way to intensify the educational process, improve efficiency, close it to the living conditions of the future activities. They contribute to the creation of undisturbed, close to the natural conditions of the atmosphere, encourage students to use the knowledge in practice.

Studying game technologies, their use in the classroom at institutions of higher education, makes it possible to more clearly identify the features of educational games and convert those that best contribute to the preparation of future teachers-philologists.

Gaming technology in the system of psycholinguistic training of students of philology bring the tendency to converge educational process to real life, contributes to the effective achievement of educational goals, knowledge of academic subjects, forms the skills and abilities to use them when solving professional problematic situations, and harmonizes relations in the student team.

Key words: technology, pedagogical technology, game, training, language students.

Постановка проблеми. Істотні реформи у суспільстві, значний розвиток інформаційно-комунікативних технологій та їх вплив на освітній процес потребують змін в усіх сферах життя, зокрема й в освіті. Тому необхідна науково обґрунтована робота, спрямована на перегляд уже наявних підходів до визначення мети і змісту освіти, а також до форм і методів навчальної діяльності.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих фахівців, які не тільки володіють певною сумою знань, умінь та навичок, а й вміють самостійно здобувати і використовувати практично нові знання, вміння співпрацювати, спілкуватися, швидко адаптуватися до нових умов роботи, знаходити шляхи вирішення життєвих проблем.

Досягнення цієї мети шляхом використання тільки традиційних форм та методів організації навчальної діяльності неможливе.

Проблема підвищення ефективності освітнього процесу шляхом використання нових педагогічних технологій, залучення нетрадиційних форм навчальної діяльності, звернення до емоційної сфери особистості студентів та активізації їхніх творчих можливостей набуває все більшої актуальності.

Особливо важливим є пошук методів організації навчальної діяльності, співзвучних сучасним освітнім реаліям, теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення, практичне застосування нових форм роботи, а також передових педагогічних технологій. Використання ігрових технологій є одним із важливих аспектів цієї проблеми, вони дають можливість формувати знання студентів шляхом інтенсивної самостійної пізнавальної діяльності, сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науці поняття «технологія» відоме з 20-х рр.

XX століття. Сутність його досліджувалася у працях В. Гузеєва, І. Лернера, Д. Чернилевського, А. Алексюка, С. Вітвицької, О. Пехоти, М. Пентиліюк, М. Фіцули та інших.

Зміст та принципи використання ігрових технологій у ЗВО висвітлені в дослідженнях А. Алексюка, С. Вітвицької, Т. Туркот, М. Фіцули та інших.

Проте кожен навчальний предмет має свою специфіку використання ігор. На вибір гри, особливостей її підготовки і проведення впливають зміст, характер навчального матеріалу, завдання та мета, що ставляться викладачем перед тим чи іншим заняттям. Незважаючи на велику кількість праць українських та зарубіжних науковців, присвячених проблемі, тема ігрових технологій у фаховій підготовці вчителів-філологів не була предметом окремого наукового вивчення. Саме це й зумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає в узагальненні понять «технологія», «педагогічна технологія», «гра», визначенні місця та доцільності використання ігрових технологій у системі професійної підготовки студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір методів навчальної діяльності та шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання до розвитку світогляду, набуття навичок застосування здобутого досвіду в житті, що можливо за умови використання таких засобів інтерактивних технологій, як гра.

Насамперед з'ясуємо зміст понять «технологія», «педагогічна технологія», «гра».

У науковій та фаховій літературі є багато визначень цих понять.

Так, у Тлумачному словнику української мови слово «технологія» визначається як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва

чогось; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо» (Бусел, 2009: 706).

Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання (Гончаренко, 1997: 331).

У педагогіці цей термін трактується як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний добір форм, методів, способів, прийомів, змісту навчання та виховання, орієнтованого на задоволення інтересів соціальної політики держави.

«Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь, формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання» (Ортинський, 2009: 127).

Таке розмаїття тлумачень пов'язано з великою кількістю концептуальних підходів до означення сутності технології загалом та педагогічної технології освітнього процесу зокрема.

Аналіз указаних вище підходів дає змогу дійти висновку, що технології – це система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Ігрові технології у ЗВО є засобом, здатним інтенсифікувати освітній процес, підвищити ефективність, наблизити його до життєвих умов подальшої фахової діяльності. Вони сприяють створенню невимушеної, наближеної до природних умов атмосфери, стимулюють студентів до використання знань на практиці.

Вивчення ігрових технологій, їх використання на заняттях у ЗВО дає можливість більш чітко визначити ознаки навчальних ігор та вибрати такі, що максимально сприяють підготовці майбутніх учителів-філологів.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що термін «гра» також трактується науковцями по-різному. У Великому тлумачному словнику української мови поняття «гра» визначено як заняття, що підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває його процесуальний зміст.

У навчальній грі відтворюються діяльність та життя людини, наслідування яких приводить до пізнання дійсності та отримання гравцями власного досвіду. «Гра у навчальному процесі вищої школи – це цілеспрямована організація навчально-ігрової взаємодії викладача та студентів у процесі моделювання ними цілісної структури професійної діяльності майбутнього фахівця» (Туркот, 2011: 308).

Багатогранність ігрової діяльності покликана розвивати, соціалізувати, збагачувати знаннями, уміннями, певним життєвим досвідом, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, уміння.

Зазначимо, що, попри значну кількість трактувань поняття «гра», спільним у всіх є розуміння його як виду діяльності, основними мотивами якої є позитивні емоції, нові знання, розвиток особистісних якостей тощо.

На думку М. Фіцули, ігрова діяльність у ЗВО виконує певні функції: спонукальну (мотивує вивчення матеріалу з дисципліни), комунікабельну (формує професійно орієнтовану мовну особистість студента), самореалізації (надає можливість випробувати себе у професійних ролях), розвивальну (розвиває увагу, творчі здібності, пам'ять, мислення тощо), розважальну (будучи нестандартною, цікавою студентам формою роботи, приносить задоволення), діагностичну (сприяє виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та поведінці), корекційну (за результатами гри внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) (Фіцула, 2006: 184).

У науковій літературі існує низка класифікацій ігрових технологій.

Так, наприклад, М. Фіцула пропонує ігрові вправи, ігри-дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри та ділові навчальні ігри. Ділові ігри поділені науковцем за розв'язуваними завданнями та цілями на дослідницькі, виробничі, навчальні; за об'єктом – на міжгалузеві, галузеві, заводські, цехові; за характером пропонованої ситуації – на комплексні, функціональні, ситуаційні; за ступенем формалізації – на формалізовані та неформалізовані; за кількістю ігрових періодів – на одноетапні та багатоетапні; за змістом гіпотетичних умов – на реальні та умовні (Фіцула, 2006: 186–187).

С. Вітвицька поділяє ігри на три групи: за цільовими орієнтаціями (дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі), характером педагогічного процесу (навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні) та ігровою методикою (предметні,

сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації) (Вітвицька, 2003: 168).

Сьогодні є величезна кількість різних ефективних мовних ігор, спрямованих на формування лінгвістичних умінь та навичок, свідомого ставлення до вивчення мови, активізації функціонального підходу до вивчення мовних одиниць, виходу в мовленнєву практику, засвоєння й відпрацювання правильних форм, одиниць, конструкцій тощо.

Специфічне місце серед розмаїття сучасних ігрових форм займають ділові ігри, що сприяють збагаченню студентів досвідом організації певної виробничої діяльності, а також, моделюючи професійні ситуації, формують уміння їх аналізувати, орієнтуватися в ситуації і приймати правильні рішення, стимулюють творчий підхід до справи, розвивають необхідні ділові якості особистості, ініціативність, самостійність, активність, відповідальність тощо.

Ділові ігри розвивають у студентів професійне мовлення з характерними для нього типами висловлювань, найпоширенішими синтаксичними конструкціями, термінологічною системою, етикетними формулами, вербальними і невербальними засобами налагодження комунікативної взаємодії тощо.

До ефективних у професійній підготовці студентів-філологів відносять пізнавальні ігри, що формують уміння і навички студентів, розвивають у них творчі здібності, спонукають до активного вияву власної думки на проблемні питання.

Імітаційні ігри відтворюють різні педагогічні події, конкретну діяльність учасників освітнього процесу, що моделює практичну професійну проблемну ситуацію, з якої студенти повинні самостійно знайти вихід. Імітаційні ігри сприяють активізації навчання студентів на заняттях, дають можливість глибше засвоїти навчальний матеріал та набути навичок його творчого застосування.

Рольові ігри сприяють активізації мисленнєвої діяльності, спрямовані на виконання студентами певних професійних ролей, створення тих ситуацій, що спонукають їх до розв'язання професійних завдань і оперування фаховою термінологією. Для ефективної організації рольової гри викладач повинен сформулювати проблему, продумати сценарій, підготувати атрибути тощо.

Цей метод дає змогу моделювати основні види діяльності особистості, накопичувати досвід із метою перетворення знань у професійні уміння й навички, а також формування професійних якостей майбутніх фахівців.

Ігри-дискусії передбачають організацію викладачем суперечки на занятті з метою розвитку вмінь студентів вільно оперувати науковими термінами, узагальнювати матеріал, формулювати докази тощо. Дискусія сприяє збагаченню знань студентів, їх систематизації й узагальненню, оскільки завжди приверне увагу студентів до проблеми, стимулюватиме вироблення власної думки, бажання її висловити, що забезпечить міцне засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Отже, є всі підстави стверджувати, що використання ігрових технологій у системі фахової підготовки студентів-філологів доводить тенденцію наближення освітнього процесу до реальних професійних ситуацій, сприяє ефективному досягненню навчальної мети, засвоєнню знань із фахових предметів, формує вміння та навички їх застосування під час вирішення професійних проблемних ситуацій, гармонізує стосунки в студентському колективі тощо.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в напрямі розроблення комплексу ігрових технологій, який доцільно застосовувати у професійній підготовці студентів-філологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. 1997. 376 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

REFERENCES

1. Vitvytska S. S. *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly : metod. posibnyk dlia studentiv mahistratury* [Fundamentals of higher school pedagogy: a method. guide for graduate students]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2003. 316 s. [in Ukrainian].
2. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. Kyiv; Irpin : VTF «Perun», 2009. 1736 s. [in Ukrainian].

3. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. 1997. 376 s. [in Ukrainian].

4. Ortynskiy V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posibn. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Higher school pedagogy: textbook. manual for students. higher textbook lock. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. 472 s. [in Ukrainian].

5. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Higher school pedagogy: textbook. manual for students of higher educational institutions]. Kyiv : Kondor, 2011. 628 s. [in Ukrainian].

6. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. [Higher school pedagogy: textbook. way.]. Kyiv : Akademvydav, 2006. 352 s. [in Ukrainian].

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-40>**Наталія ЯКОВЕНКО,**

orcid.org/0000-0003-2587-8047

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) natasha.yakovenko@gmail.com

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УСНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВВНЗ ОСВІТИ

Стаття присвячена визначенню шляхів удосконалення усної мовленнєвої діяльності курсантів вищого військового закладу. Визначено, що навчальна дисципліна «Іноземна мова для професійного спілкування» ВВНЗ освіти є однією з ланок професійного навчання, яка забезпечує формування здібностей курсантів до професійної діяльності. Зазначено, що одним із компонентів англомовної комунікативної компетентності є компетентність у говорінні, яка забезпечує ефективне усне спілкування з урахуванням мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, ситуацій, намірів тощо. Тому формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні є важливим завданням іншомовної підготовки курсантів – майбутніх професіоналів військової справи. Виявлено, що професійно-ділове спілкування реалізується у таких різновидах, як: виступи, доповіді на конференціях і семінарах, обговорення, дебати; професійні дискусії; опис місця праці та професійних обов'язків; виклад, опис чи обговорення професійних інтересів; спілкування під час відповідей на запитання чи інтерв'ювання зарубіжних колег із питань, що становлять професійний інтерес; обговорення програм, виступів учасників конференцій, обмін враженнями по закінченні роботи конференцій, під час брифінгів тощо. Окреслено, що розвиток говоріння на заняттях з англійської, як і будь-якої іншої іноземної мови, здійснюється за допомогою навчання монологічного та діалогічного мовлення. Виявлена низка ефективних елементів у процесі удосконалення мовленнєвих навичок та інформаційно-комунікаційної компетентності, таких як: презентація, проект, ділова гра та інші. Під час розгляду ефективних елементів у процесі удосконалення мовленнєвих навичок дійшли висновку, що важливо акцентувати увагу на розвитку таких здібностей курсантів, як: запам'ятовування інформації, уважність, вміння виділяти у висловлюванні головне, відповідальність, ввічливість, вміння ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції та інші вміння, які забезпечать курсантам успішність як під час навчання, так і у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, компетентність у говорінні, професійне спілкування, мовленнєві навички, інформаційно-комунікаційні технології.

Nataliya YAKOVENKO,

orcid.org/0000-0003-2587-8047

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkov, Ukraine) natasha.yakovenko@gmail.com

WAYS OF IMPROVING THE CADETS ORAL SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the definition of ways to improve the oral speech activity of cadets of a higher military institution. It is determined that the discipline "Foreign language for professional communication" in higher education is one of the links of professional training, which provides the formation of the abilities of cadets to professional activities. It is noted that one of the components of English-language communicative competence is competence in speaking, which provides effective oral communication taking into account language, speech, socio-cultural norms, situations, intentions, etc. Therefore, the formation of professionally oriented English-speaking competence in speaking is an important task of foreign language training of cadets – future military professionals. It is revealed that professional and business communication is realized in such varieties as: speeches, reports at conferences and seminars, discussions, debates; professional discussions; job description and professional responsibilities; presentation, description or discussion of professional interests; communication while answering questions or interviewing foreign colleagues on issues of professional interest; discussion of programs, speeches of conference participants, exchange impressions after conferences, during briefings, etc. It is outlined that the development of speaking in English, as well as any other foreign language, is carried out through the teaching of monologue and dialogic speech. A number of effective elements in the process of improving speech skills and information and communication competence have been identified, such as: presentation, project, business game and others. During the consideration of effective elements in the process of improving speech skills, it was concluded that it is important to focus on the development of such abilities of cadets as: memorizing information, attentiveness, ability to highlight, responsibility, politeness, ability to set goals, plan activities, distribute functions and other skills that will ensure cadets' success both during their studies and in their future professional activities.

Key words: speech activity, competence in speaking, professional communication, speech skills, information and communication technologies.

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови в сучасному світі – це одна з найважливіших складових частин іміджу сучасної успішної людини. Загалом людина, яка володіє мовами, є різнобічно розвинутою особистістю, володіє кращими здібностями пізнавати щось нове, вільніша та впевненіша у спілкуванні з людьми. Сьогодні володіння іноземними мовами – це насамперед ключ до нових можливостей та успіху, віконце, яке відкривається перед людиною та робить її духовний стан набагато яскравішим, цікавим. В умовах сучасного світу, який швидко змінюється та розвивається, воно є необхідним компонентом професійної діяльності фахівця будь-якого рівня, особливо це стосується військових. Важлива роль мовної підготовки у загальній системі підготовки Збройних сил та вимоги до неї зростають, це зумовлено поглибленням стратегічного партнерства України з НАТО, її активною участю в міжнародних зусиллях із подолання загроз миру і безпеці у всьому світі і реформою Збройних сил України. Тому важливе місце відводиться саме вищим військовим навчальним закладам, а володіння англійською мовою повинно стати не вимогою, а потребою часу для кожного військовослужбовця, кожного курсанта військового ВНЗ.

Аналіз досліджень. Навчальна дисципліна «Іноземна мова для професійного спілкування» ВВНЗ освіти є однією з ланок професійного навчання, яка забезпечує формування здібностей курсантів до професійної діяльності. Рекомендована типова програма з англійської мови для спеціальних цілей передбачає формування у курсантів вищих військових навчальних закладів професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей значною мірою відрізняється від викладання іноземної мови як профілюючого предмета. У цьому разі здійснюється викладання іноземної мови як мови професійного спілкування, що поєднує у собі знання мови та профілюючого фаху. Одним із компонентів англійської комунікативної компетентності є компетентність у говорінні, яка забезпечує ефективне усне спілкування з урахуванням мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, ситуації, намірів тощо. Тому формування професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні є важливим завданням іншомовної підготовки курсантів – майбутніх професіоналів військової справи.

Метою статті є висвітлення проблем активізації навчального процесу вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ військового профілю.

Виклад основного матеріалу. Фахівці з методики навчання іноземних мов визначають говоріння як усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого реалізується усне спілкування іноземною мовою як у діалогічній, так і в монологічній формах. Структуру акту говоріння становлять: мета, мотив, в основі якого лежать потреби мовців, предмет, який становлять думки мовців, продукт, що є самим висловлюванням у діалогічній чи монологічній формах, результат, що полягає у вербальній чи невербальній реакції адресата чи адресатів на висловлювання (Бігич, 2013: 298). Структура компетентності в говорінні майбутніх військових безпосередньо залежить від їхніх професійних обов'язків та професійних функцій. У контексті виконання професійних обов'язків і функцій пріоритетним постає питання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, зокрема говоріння. На основі результатів наукових розвідок В. Черниш ми можемо зробити висновок, що іноземна мова використовується фахівцями у двох сферах: у сфері організованого аудиторного навчання та у сфері професійно-ділового спілкування. Спілкування у цих сферах відбувається на відповідних рівнях: адаптивному і професійно-комунікативному (Черниш, 2015: 312). На адаптивному рівні реалізується мовленнєва діяльність курсантів на навчальному занятті, а на професійно-комунікативному рівні відбувається професійно-ділове та соціально-професійне спілкування. Професійно-ділове спілкування реалізується у таких різновидах: виступів, доповідей на конференціях і семінарах, обговорень, дебатів; професійних дискусій; опису місця праці та професійних обов'язків; викладу, опису чи обговорення професійних інтересів; спілкування під час відповідей на запитання чи інтерв'ювання зарубіжних колег із питань, що становлять професійний інтерес; обговорення програм, виступів учасників конференцій, обміну враженнями по закінченні роботи конференцій, під час брифінгів тощо. Соціально-професійне спілкування реалізується у процесі комунікації з колегами; включає етикет комунікативної поведінки в ситуації знайомства, представлення, обміну персональними даними, прощання із зарубіжними колегами; ведення уточнювальних телефонних переговорів у зв'язку з отриманням запрошення взяти участь у міжнародному семінарі чи конференції; під час перерв у роботі; в ситуаціях офіційних прийомів (Черниш, 2015: 52). Усі ці сфери професійно орієнтованого спілкування, зокрема говоріння, у сучасному світі реалізуються із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Професійно орієнтоване говоріння передбачає також володіння майбутніми фахівцями військової справи такими вміннями: презентувати новітні технології у сфері військового озброєння, техніки чи організації навчання; самостійно планувати та доповідати про особливості проведення тренувань; стимулювати колег до обговорення сучасних проблем; мотивувати підлеглих до покращення навчання та опанування новими знаннями; робити презентації та доповіді з професійних питань; брати участь в обговореннях та дискусіях; обмінюватися досвідом з колегами, що є носіями англійської мови (Vorisko, 2004: 110). Нині в теорії і методиці навчання іноземних мов у ЗВО актуальні порогові рівні володіння іноземними мовами, обґрунтовані укладачами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Згаданий документ визначає рівні комунікативної компетентності в аспектах мови і видах мовленнєвої діяльності, окреслює параметри і критерії оцінювання рівнів володіння мовою і комунікативною компетентністю як ціллію навчання, способи оцінювання сформованості у курсантів комунікативної компетентності за допомогою тестових технологій (Ніколаєв, 2003: 12).

Так, укладачі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти запропонували шестирівневу шкалу рекомендованих рівнів володіння мовою (Ніколаєв, 2003: 22):

- початковий рівень першого ступеня (A1);
- рівень елементарного користувача (Breakthrough);
- початковий рівень другого ступеня (A2);
- середній рівень / рівень «виживання» (Waystage);
- середній рівень першого ступеня (B1);
- рубіжний рівень (Threshold);
- середній рівень другого ступеня (B2);
- продвинутий рівень / рівень «незалежного користувача» (Vantage);
- рівень вільного володіння першого ступеня (C1);
- рівень ефективної операційної компетентності / автономний рівень (Effective Operational Proficiency);
- рівень вільного володіння другого ступеня (C2);
- рівень «глобального професійного володіння» / рівень «глобальної операційної компетентності» (Mastery).

Оскільки «шкала рівнів володіння іноземною мовою набула великої популярності завдяки її універсальності й гнучкості, можливості застосування для усіх іноземних мов, спрямованості на практичне оволодіння іноземною мовою, орієнтації на діяльнісний підхід у навчанні, відповідності професійним та віковим інтересам тих, хто навчається»

(Микитенко, 2011: 198), у контексті нашого дослідження вимірюватимемо рівні сформованості англійської компетентності в говорінні, користуючись шкалою згаданих вище порогових рівнів сформованості комунікативної компетентності із Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Розвиток говоріння на заняттях з англійської, як і будь-якої іншої іноземної мови, здійснюється за допомогою навчання монологічного та діалогічного мовлення. Монологічне мовлення у сучасній лінгвістиці розглядається як активна мовленнєва діяльність, що розрахована на пасивне та опосередковане сприйняття. Монологічне мовлення оформлюється за допомогою лексичних та граматичних засобів, які його характеризують. Кожен монолог тією чи іншою мірою має елементи діалогу. Він містить звернення, риторичні питання тощо, тобто прагнення того, хто говорить підвищити активність адресата. Монологічне мовлення можна розвивати за допомогою таких вправ:

I. З опорою на питання:

- 1) вправи на поєднання чи роз'єднання речень;
- 2) запам'ятовування фраз та їх вживання;
- 3) розширення чи скорочення речень;
- 4) повідомлення описового або порівняльного характеру;

5) оцінка матеріалу, який прочитано чи прослухано;

II. Без опори на питання:

- 1) складання логічної схеми послідовності фраз;
- 2) опора на ситуацію: а) з планом; б) без плану;
- 3) з опорою на текст;
- 4) з опорою на наочність.

Діалогічне мовлення – це обмін висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль кожного курсанта, який бере участь у діалозі. Для діалогічного мовлення типовими є зв'язки: питання/відповідь, доповнення/пояснення; згода/заперечення; формули мовленнєвого етикету тощо.

Дієвими засобами навчання усної іноземної комунікації можуть стати презентація і проект. Презентацію можна визначити як логічний чітко побудований виступ на задану тему. Презентація з іноземної мови відбувається у вигляді доповіді або повідомлення за допомогою мультимедійних засобів. Працюючи самостійно над підготовкою презентації-повіді, курсанти опрацьовують матеріали підручників, читають статті, монографії, ведуть пошук в Інтернеті. Пізнавальні інтереси стають більш широкими і багатограними, закріплюється інтерес до практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування (Авсюкевич, 2009: 66). Ефективним елементом у процесі удосконалення мовленнєвих навичок та

інформаційно-комунікаційної компетентності є також ділова гра.

Ділова гра – це навчальний прийом, що передбачає вільне говоріння курсанта в межах певних комунікативних ситуацій, коли він виступає в ролі одного з учасників іншомовного фахового спілкування. Я. Дьячкова зауважує, що саме ділова гра гармонійно інтегрується у структуру формування іншомовної компетентності в говорінні (Дьячкова, 2014: 93). Базовим компонентом ділової гри є вирішення професійно спрямованої ситуації, що забезпечує максимальну активність комунікативної діяльності курсантів та спонукає до пошуку шляхів її виконання. Під час гри курсанти оволодівають такими мовленнєвими вміннями діалогічного мовлення, як: уміння ініціювати і закінчувати діалог, підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, вживати необхідні форми, характерні для діалогу, запитувати інформацію, комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром, адекватно реагувати на репліки, емоційно забарвлювати діалог, вести бесіду з кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики (Бігич, 2013: 302).

В умовах справжнього комунікативного середовища відбувається динамічний обмін інформацією, адаптація до презентації нової інформації, сприйняття лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників; мисленнєва перебудова побаченого, прочитаного та почутого. Використання віртуального середовища, створеного засобами інформаційно-комунікаційних технологій (вебквест, кейси, презентації, відеоконференція), з автентичним змістом сприяє активізації творчості і самостійності у виборі мовного оформлення висловлювання у процесі вирішення певного комунікативного завдання.

У зв'язку з цим необхідно враховувати професійні обов'язки, функції та ролі майбутніх фахівців військової справи, акцентувати увагу на розвитку

в них таких якостей, як: запам'ятовування інформації, уважність, вміння виділяти у висловлюванні головне, відповідальність, ввічливість, уміння ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції та інші вміння, які забезпечать курсантам успішність як під час навчання, так і у майбутній професійній діяльності (Семеряк, 2018: 3). Залежно від індивідуальних особливостей курсантів рекомендовано диференціювати вправи і завдання за складністю для поступового розвитку у них мовленнєвих навичок та умінь, а також технічної грамотності. З метою підвищення ефективності процесу навчання необхідно використовувати сучасні засоби навчання, у тому числі технічні, зокрема: комп'ютери, планшети, програмне забезпечення, електронні підручники і посібники, відеоматеріали, соціальні мережі, сучасні навчальні платформи, можливості інтернету.

Висновки. Використання перелічених засобів навчання дасть змогу стати на шлях вирішення проблем активізації навчального процесу вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ військового профілю та посилити мотивацію курсантів до навчання і самонавчання. А саме сприятиме ефективності процесу взаємопов'язаного формування компетентності у професійно орієнтованому говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх фахівців військової справи. Процес активізації навчання іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі вбачається у максимальному використанні нових інформаційних технологій, а саме комп'ютерних навчальних засобів, які дають змогу подавати мовний матеріал у різних формах, розвивати навички говоріння, навчати обговорювати матеріали інформаційних сайтів, працювати з довідковою інформацією. Вдале поєднання нових і класичних методів навчання, набуття інноваційного досвіду дасть змогу інтенсифікувати навички говоріння під час навчання іноземної мови, зробить їх більш розвинутими та інформаційно ємними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 303 с.
2. Березнева І.М. Особливості формування критичного мислення курсантів військового закладу вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. Вип. 63. С. 10–13.
3. Дьячкова Я.О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 317 с.
4. Ніколаєв С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.
6. Семеряк І.З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійного орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 19 с.

7. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англо-мовної компетенції в говорінні: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 622 с.
8. Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., IwanenkoS., Lasorenko, O. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Kiew, 2004. 256 S.
9. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for Teachers. 2nd ed. Cambridge University Press, 2007. 182 p.
10. Stanley G. Language Learning with Technology: Ideas for Integrating
11. Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 249 p.

REFERENCES

1. Avsiukevych Yu.S. Metodyka navchannia prezentatsii anhliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsialnosti [Methods of teaching presentations in English to students of economic specialties]: dys. ... kand. ped. nauk:13.00.02 / Kyiv. nats. lnhv. un-t. Kyiv, 2009. 303 s. [in Ukrainian].
2. Berezneva I.M. Osoblyvosti formuvannia krytychnoho myslennia kursantiv viiskovoho zakladu vyshchoi osvity v protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [Features of formation of critical thinking of cadets of a military institution of higher education in the process of learning a foreign language]. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy». 2018. Vyp. 63. S. 10–13. [in Ukrainian].
3. Diachkova Ya.O. Formuvannia profesiino spriamovanoi anhlovnoi kompetentnosti v hovorinni u maibutnikh pravoznavtsiv [Formation of professionally oriented English-speaking competence in future jurists]: dys. ... kand. ped. nauk:/ Kyiv. nats. lnhv. un-t. Kyiv, 2014. 317 s. [in Ukrainian].
4. Nikolaiev S.Yu. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].
5. Mykytenko N.O. Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilii: monohrafiia [Technology of formation of foreign language professional competence of future specialists of natural profile: monograph]. Ternopil: TNPU, 2011. 411s. [in Ukrainian].
6. Semeriak I.Z. Sotsiokohnityvnyi pidkhid do formuvannia stratehii inshomovnoho profesiinoho oriietovanoho spilkuvannia maibutnikh prohramistiv z vykorystanniam internetu [Sociocognitive approach to the formation of strategies for foreign language professional-oriented communication of future programmers using the Internet]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil, 2016. 19 s. [in Ukrainian].
7. Chernysh V.V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino oriietovanoi anhlovnoi kompetentsii v hovorinni [Theoretical and methodological principles of formation of future teachers of professionally oriented English-speaking competence in speaking]: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.02 / Kyiv. nats. lnhv. un-t. Kyiv, 2015. 622 s. [in Ukrainian].
8. Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., IwanenkoS., Lasorenko, O. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Kiew, 2004. 256 S. [in German].
9. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for Teachers. 2nd ed. Cambridge University Press, 2007. 182 p.
10. Stanley G. Language Learning with Technology: Ideas for Integrating
11. Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 249 p.

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Ірина ПРОДАН, Галина БОГУЧАРСЬКА. Використання фотографічного зображення в рекламі.....	4
Віталій ПРОКОПЧУК. Об'єкт мушн-дизайну у кіно, його жанрові субструктури та типологія.....	9
Тетяна РАДЗІВІЛ. Методичні засади розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти.....	15
Маргарита САМОКІШ. Виконавська форма соло як виразник художнього змісту твору (на прикладі Вальсу для альту соло І. Ф. Карабиця).....	27
Алла СОКОЛОВА. Вплив пізньовізантійського ісихазму на слов'янську культуру.....	32
Марина СОЧЕНКО. Перший всеукраїнський бієнале історичного жанру «Україна від Трипілля до сьогодні в образах сучасних художників».....	40
Дар'я СТОНОГА, Андрій ЗІНЧЕНКО, Сергій ВЕРГУНОВ. Сучасні методи професійної презентації дизайнера. Портфоліо як основний метод презентації у дизайн-просторі.....	46
Олена ТАРАНЦЕВА. Методологічні принципи проведення партерного тренажу в умовах педагогічного закладу вищої освіти.....	52
Зоя ЦИБУЛЬНИК. Розвиток музичного слуху на сольфеджіо в контексті міжпредметних зв'язків.....	57
Наталія ШЕВЧЕНКО, Світлана ВИШНЕВСЬКА. Синтез співацьких манер у практиці професійного фольклорного колективу (на матеріалі репертуару Івано-Франківського національного академічного ансамблю пісні і танцю «Гуцулія»).....	66
Світлана ЯБКОВСЬКА, Ірина МАЗУРОК, Марія П'ЯВКА. До питання визначення інструментального мистецтва у музичній науці ХХІ століття.....	72
Ірина ЯЩЕНКО. Анатомо-фізіологічні особливості функціонування правої та лівої рук баяніста в умовах позиційності.....	77

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Hanna SADOVA, Mariia SADOVSKA. Peculiarity of comparative proverbs in folklore discourse (on the material of proverbs of the Slavic and Turkmen peoples).....	83
Анжела СВАРИЧЕВСЬКА. Фемінітиви і гендерне мовознавство з позицій феміністської лінгвістики.....	88
Вікторія СИЗОНЕНКО, Марина ФЕДОРОВА. Історичний розвиток бальних танців європейської програми: компаративний аналіз.....	94
Наталія СИЗОНЕНКО, Анастасія ПАЩЕНКО. Структурно-семантичний аналіз трапезонімів міста Полтави.....	99
Анастасія СІРЕНКО. Оцінний аспект гендера та способи його вираження у мові.....	105
Ольга СТАДНІЧЕНКО, Юлія ЛАСКАВА. Художні особливості мілітарного дискурсу в українській літературі початку ХХІ ст.....	111
Nataliia STEFANOVA. Primary value thinking of Indo-Europeans in reconstructed relics of their language.....	115
Альона ТАРАНЕНКО. Концептуальність художнього осмислення світу героя-дитини в повісті Євгена Гуцала «Біль і гнів».....	121
Ксенія ТАРАНЕНКО. Екокомунікація під час пандемії.....	128
Ганна ТРУБА. Освітнянський дискурс: ознаки й аспекти вивчення.....	133
Наталія ШЕРЕМЕТА, Наталія ЛАДИНЯК, Світлана КАЛЕНЮК. Інтелектуальна еволюція української мови: гендеровано чутливе письмо.....	137
Mariia SHUTOVA, Alina HOLINKO. Coronavirus pandemic towards linguistic discourse: English, German and Ukrainian social media response.....	144

ПЕДАГОГІКА

Оксана МІРОШНИЧЕНКО. Організація проектно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи.....	149
Юлія МОГИЛЬНА. Актуальність розвитку неформальної освіти учнів шкіл в Україні.....	155
Олена МОНКЕ, Юлія САЛТАНОВА. Педагогічні умови формування взаємин дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	159
Юлія НАДОЛЬСЬКА, Лариса ЄПІФАНЦЕВА. Розвиток творчих компетентностей студентів на заняттях з німецької мови.....	164
Олена ОВЧИННИКОВА. Основні тенденції гуманітарної освіти в морських закладах освіти півдня України в 1958–1964 роках.....	172
Валентина ПАПІЖУК, Олена КУЗЬМЕНКО, Юлія ЛІСОВА. Критичне мислення як освітня інновація в Україні: здобутки та перспективи.....	180
Олександр САХНО, Віра ГРЯДУЩА, Анастасія ДЕНИСОВА. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	186
Наталія СЕНЧИНА. Організація рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі.....	195
Галина СЕРГЄЄВА. Технічні інновації в організації самостійної роботи студентів-юристів під час вивчення курсу англійської мови.....	201
Ольга СІКОРСЬКА, Катерина ОРДУ. Комунікативна компетентність як показник професійного іміджу сучасного лікаря.....	207
Галина ТЕМНИК. Формування лексичної компетентності у процесі навчання за країнознавчим підручником «Ключ до України: міста і люди».....	213
Ірина ТИМОФЄЄВА, Раїса МОЙСЄЄНКО, Анастасія ДЯДЕЧКО. Інтегроване навчання на уроках математики та мистецтва у початковій школі.....	219
Юлія ТУБИЧКО. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.....	226
Олександр ШЕВЧУК, Ольга ПЕЖИНСЬКА, Ольга ПЕРМЯКОВА. Оволодіння іноземною мовою в умовах глобалізації та полікультурності світу.....	232
Наталія ЮРІЙЧУК, Тетяна ЛЕВЧЕНКО. Ігрові технології у системі фахової підготовки студентів-філологів.....	239
Наталія ЯКОВЕНКО. Шляхи удосконалення усної мовленнєвої діяльності курсантів на заняттях з англійської мови у ВНЗ освіти.....	244

CONTENTS

ART STUDIES

Iryna PRODAN, Halyna BOHUCHARSKA. Using of photographic image in advertising.....	4
Vitalii PROKOPCHUK. The object of motion design in cinema, its genre substructures and typology.....	9
Tetiana RADZIVIL. Methodological foundations for the development of the performance reliability of students-instrumentalists of higher educational establishments.....	15
Marharyta SAMOKISH. Performing form solo as an expression of the artistic content of the musical composition (on the example of Waltz for viola solo I. F. Karabits).....	27
Alla SOKOLOVA. The influence of late Byzantine hesychasm on Slavic culture.....	32
Marina SOCHENKO. The first historical biennale “Ukraine from the Ancient Trypillia culture to the present day in the images created by modern painters”.....	40
Daria STONOGA, Andrey ZINCHENKO, Sergey VERGUNOV. Modern methods of the professional presentation of a designer. Portfolio as the main presentation method in the design space.....	46
Olena TARANTSEVA. Methodological principles of partner training in the conditions of the pedagogical institution of higher education.....	52
Zoya TSYBULNYK. Development of musical hearing at solfeggio in the context of interdisciplinary relations.....	57
Natalia SHEVCHENKO, Svitlana VYSHNEVSKA. Synthesis of singing manners in practice of the professional folklore group (based on the repertoire of the Ivano-Frankivsk National Academic Song and Dance Ensemble “Hutsulia”).....	66
Svitlana YABKOVSKA, Iryna MAZUROK, Mariya PYAVKA. On the definition of instrumental art in musical science of the XXI century.....	72
Irina YASCHENKO. Anatomical and physiological features of the functioning of the right and left hands of the button-accordion player in the conditions of positionality.....	77

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Hanna SADOVA, Mariia SADOVSKA. Peculiarity of comparative proverbs in folklore discourse (on the material of proverbs of the Slavic and Turkmen peoples).....	83
Anzhela SVARYCHEVSKA. Feminities and gender linguistics from the position of feminist linguistics.....	88
Viktoriya SYZONENKO, Maryna FEDOROVA. Historical development of ballroom dances of the European program: comparative analysis.....	94
Nataliia SYZONENKO, Anastasiia PASHCHENKO. Structural and semantic analysis of Poltava trapezonyms.....	99
Anastasiia SIRENKO. Evaluation aspect of gender and ways of its language expression.....	105
Olga STADNICHENKO, Yuliia LASKAVA. The features of military discourse in Ukrainian literature of the beginning of the XXI century.....	111
Nataliia STEFANOVA. Primary value thinking of Indo-Europeans in reconstructed relics of their language.....	115
Alona TARANENKO. The conceptuality of the artistic understanding of the world of the hero-child in the story of Yevhen Hutsal “Pain and Anger”.....	121
Kseniia TARANENKO. Ecocommunication during a pandemic.....	128
Hanna TRUBA. The teachers’ discourse: features and aspects of study.....	133
Nataliia SHEREMETA, Nataliia LADYNIK, Svitlana KALENUK. The intellectual evolution of the Ukrainian language: a gender-sensitive writing.....	137
Mariia SHUTOVA, Alina HOLINKO. Coronavirus pandemic towards linguistic discourse: English, German and Ukrainian social media response.....	144

PEDAGOGY

Oksana MIROSHNYCHENKO. Organization of project-oriented foreign language teaching of future primary school teachers.....	149
---	-----

Yuliia MOHYLNA. Actuality of development of non-formal education of pupils in Ukraine.....	155
Olena MONKE, Yulia SALTANOVA. Pedagogical conditions of forming relationships of preschool children by means of plot-role play.....	159
Yuliia NADOLSKA, Larysa YEPIFANTSEVA. Development of creative competencies of students in German language classes.....	164
Olena OVCHYNNIKOVA. Main trends of humanitarian education in maritime educational establishments of southern Ukraine in 1958–1964.....	172
Valentyna PAPIZHUK, Olena KUZMENKO, Yuliia LIISOVA. Critical thinking as an educational innovation in Ukraine: achievements and prospects.....	180
Oleksandr SAKHNO, Vira HRIADUSHCHA, Anastasiia DENYSOVA. Development of digital competence of pedagogical employees of vocational education institutions.....	186
Natalia SENCHYNA. Organization of reflective activities of students in modern secondary school.....	195
Halyna SERHIEIEVA. Technical innovations in organization of the law-students’ self-learning in the English language course.....	201
Olha SIKORSKA, Kateryna ORDU. Communicative competence as an indicator of the professional image of the modern doctor.....	207
Halyna TEMNYK. Formation of lexical competence in the training process according to the cultural textbook “The key to Ukraine: cities and people”.....	213
Iryna TYMOFIEIEVA, Raisa MOISEIENKO, Anastasia DYADECHKO. Integrated learning in mathematics and arts lessons in primary school.....	219
Yulia TUBYCHKO. Peculiarities of communicative speech development of elder preschool children with moderate mental delay.....	226
Oleksandr SHEVCHUK, Olga PEZHYNKA, Olga PERMYAKOVA. Mastering a foreign language in the conditions of globalization and policulturalism of the world.....	232
Nataliya YURIYCHUK, Tetiana LEVCHENKO. Game technologies in the system of professional training of students-philologists.....	239
Nataliya YAKOVENKO. Ways of improving the cadets oral speech activity in English language lessons in higher military education institutions.....	244

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 43. ТОМ 3
ISSUE 43. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 08.11.2021 р. Підписано до друку 26.11.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 29,53. Зам. № 1221/473. 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.